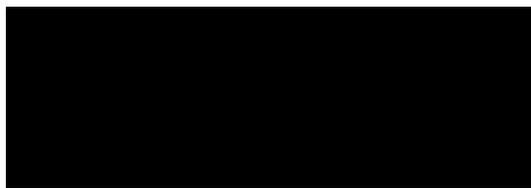
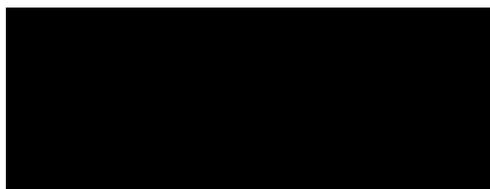


**Revista
Portuguesa
de Educação**

P



**35
2**



Dez 2022

Diretora

Maria Helena Martinho

Diretores adjuntos

Íris Susana Pires Pereira

José António Fernandes

Editores de secção

Ana Sofia Afonso

Guilherme Rego Silva

José António Martin Moreno Afonso

Sílvia Monteiro

Design gráfico

Catarina Soares Barbosa

Revisão Linguística

Ana Arqueiro

Paginação

Marta Morgado

Apoio

Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Propriedade

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Portugal

Indexação e avaliação

SCOPUS

SciELO

Clarivate Analytics

DOAJ

Latindex

REDIB

ERIH Plus

Publindex

RedALYC

MIAR

PUBLINDEX

Qualis CAPES

Dora

<https://revistas.rcaap.pt/rpe>

rpe@ie.uminho.pt

ISSN: 0871-9187 / E-ISSN: 2183-0452

Índice

Editorial	1
Maria Helena Martinho Íris Susana Pires Pereira José António Fernandes	
O que os computadores continuam não conseguindo fazer, 50 anos depois: A aprendizagem sob a perspectiva da fenomenologia do cotidiano de Hubert Dreyfus	5
Camila De Paoli Leporace	
Humanidades Digitais e ensino da História: O projeto 25AprilPTLab	24
Pierre Marie Pedro Réquio Dionisia Laranjeiro	
Dos Cadernos Amarelos aos Arquivos Infinitos: Metamorfoses do trabalho docente na cultura digital	42
Evandro Salvador Alves de Oliveira Sálua Cecílio	
Expansion of Distance Education in higher education: Trajectories in Argentina, Brazil, Chile and Colombia	61
Janaina Kunzler Artur Jacobus João Batista Storck Maria Aparecida Marques da Rocha	
Estratégias para promover a agência do estudante no processo de avaliação e <i>feedback</i> digital	83
Diogo Casanova	
Processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado: Estudo da realidade de uma instituição de ensino no Estado do Amazonas, Brasil	104
Nádia Maciel Falcão Martha Lima Reis Victor Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos	
Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças	125
Benedita Portugal e Melo Ana Matias Diogo Manuela Ferreira	
O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz	148
Jaqueline da Silva Allana Alexandre Cardoso William das Neves Salle Rui Resende	

Da interação ao engajamento: um estudo da experiência de visita de adolescentes à exposição “Explora” no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa	167
Luisa Massarani Graziele Scalfi Juliana Magalhães de Araújo Jéssica Norberto Rocha Jéssica Beck Sofia Lucas Sandra S. Soares	
Avaliar para aprender em ciências experimentais	190
Margarida Teixeira de Sousa Leonor Santos	
Avaliação da qualidade dos exames de Biologia e Geologia do ensino secundário português	211
Teresa Lopes José Precioso	
Experiências de estudantes-treinadores em Educação Física: Uma perspectiva biográfica de aprendizagem	228
Fabício João Milan William Das Neves Salles Vinicius Zeilmann Brasil Heitor de Andrade Rodrigues Juarez Vieira do Nascimento Michel Milistetd	
Formação continuada de psicólogas escolares: Ampliando ações promotoras de desenvolvimento humano	246
Fabíola de Sousa Braz Aquino Henrique Jorge Simões Bezerra Bianca Fernandes de Souza Eberton Dyêgo Silva Gomes Rafaela Aparecida Gomes	
Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais	263
Lourdes Mata Patrícia Pacheco Ana Teresa Brito Mónica Pereira Sónia Cabral	
Ejes y perfiles de implicación familiar en la etapa de Educación Infantil: El caso de “La Escuelita”	291
Diana Amber Manuel Morales Valero	
Habilidades socioemocionais e inclusão: O caso da licencianda Tétis	309
Joanna Angélica Melo de Andrade Alice Alexandre Pagan	

Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: Uma revisão sistemática da literatura	332
Marlene Barna Natália Fernandes Ana Isabel Sani	
Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva	356
Gislaine Semcovici Nozi Celia Regina Vitaliano	
Implementação do RESCUR com crianças e adolescentes surdos: Percepção de professores, pais e alunos sobre o impacto ao nível do bem-estar e das aprendizagens	378
Eunice Freitas Celeste Simões Ana Mineiro Ana Beato	
Os Beneditinos e a Educação na América Portuguesa	402
César de Alencar Arnaut de Toledo Marcos Ayres Barboza	

Editorial

Este segundo número do volume 35 da *Revista Portuguesa de Educação* assinala o último publicado sob responsabilidade da atual direção. Queremos, por isso, manifestar o nosso reconhecimento a todos os revisores, editores de secção e assistentes de edição, bem assim como a todos os membros da comissão editorial, cujo inestimável labor foi fundamental para tornar possíveis momentos como este, em que tornamos público mais um conjunto de artigos na área da Educação. A todos, o nosso bem-haja!

Ao longo destes últimos quatro anos, procuramos, não apenas assegurar a publicação regular da revista, editando um total de sete números, mas também criar condições para aumentar o seu impacto nas comunidades de investigação em Educação e o seu reconhecimento internacional. Registamos, nesse sentido, um aumento substancial do número de submissões, que veio a refletir-se num correspondente aumento quer dos artigos publicados quer das rejeições. Assim, a taxa de aceitação da RPE fixou-se em 21%, o que nos parece um valor interessante e alinhado com os *standards* internacionais de publicações de qualidade. Foi igualmente feito um esforço por assegurar uma maior visibilidade internacional nomeadamente nos indicadores de publicação (por exemplo, o *Scopus CiteScore* atingiu o valor 0.5 em 2022), um trabalho que, certamente, terá de ser continuado de forma consistente. Procedemos, por fim, a uma profunda renovação da imagem gráfica da revista. Agradecemos, na concretização deste esforço, todo o apoio recebido e a atenção que a RPE continua a merecer de investigadores das mais diversas comunidades e nacionalidades.

Este volume reúne 20 artigos, envolvendo um total de 58 autores, a maior parte dos quais proveniente do Brasil, encontrando-se também um número considerável de artigos de investigadores portugueses e, em menor número, espanhóis. Três destes artigos envolvem investigadores de diferentes nacionalidades. É também um número que reúne um conjunto muito diverso de artigos, sendo por isso bem representativo da heterogeneidade que caracteriza a investigação em Educação e cuja divulgação a *Revista Portuguesa de Educação* tem assumido como marca da sua identidade.

Organizámos a apresentação dos artigos de acordo com sete temáticas, nomeadamente: 'Digitalização da comunicação na Educação', 'Ensino superior', 'Ensino, aprendizagem e avaliação', 'Formação profissional', 'Famílias na escola', 'Inclusão e diferenciação pedagógica', e 'História da Educação'. Esta organização, instrumental para os nossos propósitos, não capta, contudo, a forma como diferentes temáticas permeiam vários dos estudos apresentados.

O primeiro conjunto de textos reúne cinco artigos incidentes em diversas dimensões relacionadas com a 'Digitalização da comunicação

Maria Helena Martinho

Íris Susana Pires Pereira

José António Fernandes

na Educação'. Este conjunto de textos abre com o artigo *O que os computadores continuam não conseguindo fazer, cinquenta anos depois: A aprendizagem sob a perspectiva da fenomenologia do cotidiano de Hubert Dreyfus*, da autoria de C. P. Leporace (Brasil). Trata-se de um ensaio em que a autora propõe um olhar crítico sobre a conceção da cognição humana enquanto resultado do processamento e da computação mental de informação, reivindicando a centralidade da experiência corporizada na construção da aprendizagem, em interação plena com o mundo. Os artigos que seguem este questionamento filosófico investigam e discutem diferentes mais-valias e efeitos da mediação digital na prática pedagógica e no trabalho docente. O artigo de P. Marie, P. Réquio e D. Laranjeiro (Portugal), intitulado *Humanidades digitais e ensino da História: O projeto 25 AprilPTLab*, apresenta um projeto que visa criar uma plataforma online com conteúdos dedicados à História contemporânea portuguesa. No artigo *Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos: Metamorfozes do trabalho docente na cultura digital*, E. S. A. Oliveira e S. Cecílio (Brasil) discutem as principais mudanças, devidas à cultura digital, ocorridas no trabalho de um grupo de docentes do ensino superior de um Centro Universitário Brasileiro. O artigo *Expansion of Distance Education in higher education: Trajectories in Argentina, Brazil, Chile and Colombia*, da autoria de J. Kunzler, A. Jacobus, J. B. Storck e M. A. M. da Rocha (Brasil), traz para discussão o efeito de fatores contextuais específicos na diferente expansão do ensino superior a distância constatada nos países estudados. O artigo *Estratégias para promover a agência do estudante no processo de avaliação e feedback digital*, de D. Casanova (Portugal) finaliza este grupo de textos com o estudo da disponibilidade dos docentes do ensino superior para ceder ao estudante algum do poder no processo de avaliação, discutindo recomendações para promover maior envolvimento dos discentes nas estratégias de avaliação digitalmente mediada.

Estes três últimos artigos partilham com o seguinte a realização de estudos no 'Ensino superior', que constitui a segunda temática em evidência neste número da RPE. Com efeito, o artigo *Processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado: Estudo da realidade de uma instituição de ensino no estado do Amazonas*, de N. Falcão, M. Victor e A. Vasconcelos (Brasil), discute dados de uma pesquisa que revela a forma como essa participação esbarra na cultura centralizadora, alertando para a necessidade de os estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar serem proativos na construção de práticas que efetivem o princípio da gestão democrática.

O tema 'Ensino, aprendizagem e avaliação' agrega cinco artigos. O primeiro, intitulado *Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças*, de B. Melo (Portugal), analisa as perspetivas de crianças a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico, revelando a existência de duas dimensões essenciais, a do poder e a cognitiva, embora claramente dominadas por esta última. O artigo *O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz*, de J. da Silva, A. a. Cardoso, W. N. Sales e R. Resende (Brasil e Portugal), apresenta um estudo que constatou o efeito do desenvolvimento da dança na educação física escolar na construção de experiências de ensino-aprendizagem desafiadoras e inovadoras. O artigo *Da interação ao engajamento: Um estudo da experiência de visita de adolescentes à exposição "Explora" no Pavilhão do Conhecimento, em*

Lisboa, de L. Massarani e colegas (Brasil e Portugal), investiga as experiências de aprendizagem de um grupo de adolescentes numa exposição interativa de ciências com base nos tipos de interações e conteúdos conversacionais realizados. No artigo *Avaliar para aprender em ciências experimentais*, L. Santos e M. T. Sousa (Portugal) apresentam os resultados de um estudo de caso das práticas de avaliação formativa de uma professora, que apontam para a importância de o aluno aprender acerca da ciência e a pensar a ciência, numa abordagem *Inquiry Based Science Education*. Por fim, T. Lopes e J. Precioso (Portugal) apresentam um estudo de *Avaliação da qualidade dos exames de Biologia e Geologia do ensino secundário português*, no qual se conclui que a exigência destes exames, em que a maioria das questões envolve categorias superiores do processo cognitivo, poderão não ser adequados ao seu objetivo.

Os dois artigos seguintes focam-se na área da 'Formação profissional'. O primeiro, intitulado *Experiências de estudantes-treinadores em educação física: Uma perspectiva biográfica de aprendizagem*, de F. J. Milan e colegas (Brasil), analisa e discute o papel das biografias de estudantes-treinadores matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Treino Desportivo de um curso de Educação Física. Já o artigo *Formação continuada de psicólogos escolares: Ampliando ações promotoras de desenvolvimento humano*, de F. S. B. Aquino e colegas (Brasil), apresenta, analisa e discute o efeito de uma experiência de uma ação de formação/ curso de extensão em formação continuada para psicólogos escolares de contextos de educação pública.

A temática 'Famílias na escola' é representada em dois artigos. O primeiro, intitulado *Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais*, incide num contexto de formação profissional. É da autoria de L. Mata e colegas (Portugal) e teve como objetivo caracterizar as perceções dos estudantes dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a sua formação na área e sobre a problemática do envolvimento e participação das famílias na educação.

O artigo seguinte, intitulado *Ejes y perfiles de implicación familiar en la etapa de Educación Infantil: El caso de "La Escuelita"*, da autoria de D. Amber e M. Morales Valero (Espanha), apresenta o estudo das dinâmicas de implicação familiar num projeto educativo alternativo.

Os quatro textos seguintes estão reunidos na temática 'Inclusão e diferenciação pedagógica'. O artigo *Habilidades socioemocionais e inclusão: O caso da licencianda Tétis*, de J. A. M. Andrade e A. A. Pagan (Brasil), apresenta o estudo do contributo das habilidades socio-emocionais de uma estudante portadora de surdez na sua integração no ensino superior. O artigo seguinte retoma o assunto surdez, embora de um ponto de vista investigativo bastante diferente. Intitula-se *Educação bilíngue para surdos no Brasil e Portugal: Uma revisão sistemática da literatura*, é da autoria de W. G. Almeida e A. Cruz-Santos (Brasil e Portugal, respetivamente), e aponta para a necessidade de uma maior produção científica sobre o tema de forma a estimular a problematização das práticas docentes na educação inclusiva. O artigo *Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva*, de G. S. Nozi e C. R. Vitaliano (Brasil), apresenta um estudo das crenças de autoeficácia em professores regentes do Ensino Fundamental para a

aplicação prática de saberes procedimentais favorecedores do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O assunto surdez é de novo o foco de atenção no último artigo deste conjunto. Da autoria de E. Freitas e C. Simões (Portugal), apresenta a perceção de um grupo de crianças e adolescentes portadoras de surdez, respetivos pais e professores acerca do impacto da adaptação e implementação do Currículo Europeu para a Resiliência (RESCUR) destas crianças e jovens. Intitula-se *RESCUR: Adaptação de um percurso para crianças e adolescentes com surdez - Perceção dos alunos, pais e professores*.

O último artigo, representativo da temática 'História da educação', intitula-se *Os Beneditinos e a Educação na América Portuguesa*. É da autoria de M. A. Barbosa e C. A. A. de Toledo (Brasil), e apresenta um estudo das práticas educativas beneditinas nos seus mosteiros, destacando a importância desse trabalho desenvolvido no campo da formação para a História da educação brasileira.

O que os computadores continuam não conseguindo fazer, 50 anos depois: A aprendizagem sob a perspectiva da fenomenologia do cotidiano de Hubert Dreyfus

RESUMO

O artigo traz uma análise teórico-filosófica de aspectos fundamentais da fenomenologia do cotidiano de Hubert Dreyfus, com o objetivo de contribuir com um olhar filosófico para a aprendizagem para além do processamento de informações. Dreyfus, que em 1972 publicou seu conhecido livro *O que os Computadores Não Podem Fazer*, fez uma análise da inteligência artificial que torna possível a compreensão da cognição humana para além do cérebro, das representações mentais e da computação, a partir da centralidade da experiência no corpo em acoplamento com o mundo. Com base nas ideias de Dreyfus, argumenta-se que a aquisição de conhecimento não se dá apenas de maneira representacional, computacional, mas depende da experiência desse corpo engajado com o mundo e, ainda, das suas emoções. Demonstra-se que essas ideias têm proximidade com o enativismo, uma nova abordagem à cognição que apresenta uma alternativa ao cartesianismo e faz parte de um arcabouço teórico conhecido como os 4Es da Cognição: *Embodied, Embedded, Extended e Enactive*, ou Corporificada, Situada, Estendida e Enativa.

Palavras-chave: Cognição; Inteligência artificial; Aprendizagem; Corpo; Enativismo

1. DREYFUS, UM PRECURSOR DAS NOVAS ABORDAGENS À COGNIÇÃO

Em 1972, o filósofo norte-americano Hubert Dreyfus publicou *What Computers Can't Do – A Critique of Artificial Reason*¹. A obra surgiu em meio a uma euforia no campo da inteligência artificial (IA), então marcado pelos esforços em reproduzir as capacidades cognitivas humanas nos computadores. As críticas de Dreyfus à IA tiveram origem no MIT (Massachusetts Institute of Technology) – onde trabalhou nas décadas de 1960 e 1970, voltando-se originalmente para a GOFAI (*Good Old-Fashioned AI*), a IA em sua fase inicial. Trabalhando ao lado de desenvolvedores de sistemas, ele levantou questões centrais, muitas vezes inconvenientes para aqueles que mantinham elevado

Camila De Paoli
Leporace¹
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio de Janeiro
(PUC-Rio), Brasil
e Universidade de
Coimbra, Portugal

1. Traduzido para o português no Brasil como *O que os Computadores Não Podem Fazer – Uma Crítica da Razão Artificial*, em 1975, pela Editora A Casa do Livro Eldorado.

otimismo em busca de sintetizar a inteligência humana. Dreyfus se interessou por questões instigantes sobre a cognição que se relacionavam diretamente com os desafios da IA.

Em 1992, atualizando a obra anterior já citada (que também conta com uma edição revisada de 1979), o autor lançou *What Computers Still Can't do – A Critique of Artificial Reason* (em português seria, em tradução livre, *O Que os Computadores Ainda Não Podem Fazer – Uma Crítica da Razão Artificial*). Trinta anos depois dessa obra e quase 50 desde o lançamento da primeira edição, as ideias de Dreyfus ainda trazem insumos bastante ricos para a construção do pensamento filosófico crítico acerca da IA e da cognição humana. Os computadores continuam não podendo realizar certas tarefas, enquanto em outras eles nos superam. Em contraste, tarefas para além dos cálculos matemáticos surpreendem, às vezes, pelo desnível entre a aparente simplicidade com que configuram no repertório cognitivo humano e o desafio que impõem para serem formalizadas nos sistemas artificiais². O que há, e que persiste, entre humanos e máquinas que gera tal abismo?

O paradigma computacional da mente predominou na ciência cognitiva que nasceu nos anos de 1950, mas vem sendo posto em xeque a partir do crescimento do campo e do desenvolvimento paralelo de pesquisas em IA e robótica, além das contribuições de filósofos para essas investigações. Quando se modifica o paradigma, não mais parece adequado associar a inteligência humana a puro processamento e formalização. No começo do desenvolvimento das pesquisas em ciência cognitiva, prevalecia o cognitivismo clássico: o cérebro seria um processador ou um manipulador de símbolos, funcionando como uma máquina que, ao receber *inputs*, gera *outputs*, num movimento linear. Acreditava-se que essa manipulação seria suficiente para gerar inteligência. O computador digital surgiu como “um mecanismo de processamento de informações de objetivos gerais, que calcula de acordo com regras explícitas e recebe dados em função de elementos atômicos logicamente independentes uns dos outros” (Dreyfus, 1975, p. 205). A IA em sua fase inicial, porém, teria falhado justamente por conta de suas bases teórico-conceituais,

do arcabouço conceitual baseado na suposição de que qualquer explicação do comportamento humano pode e deve tomar a forma platônica, bem-sucedida na explicação física; que as situações podem ser tratadas como se fossem estados físicos; que o universo do homem pode ser encarado como um universo físico. (Dreyfus, 1975, p. 206)

Além do cognitivismo clássico, no decorrer da pesquisa em cognição e IA surgiu também o conexionismo. Os modelos conexionistas artificiais, ou as redes neurais artificiais, baseiam-se em representações distribuídas e codificações sobrepostas, o que os diferencia, portanto, da linearidade característica dos sistemas simbólicos simples dos primórdios do cognitivismo (Clark, 2014, pp. 69-70). Na contemporaneidade, ganha destaque no campo da inteligência artificial a vertente conhecida como *machine learning* ou aprendizagem de máquina, essencialmente fundamentada em estatística.

2. O Paradoxo de Moravec (Moravec, 1988) encapsula a ideia de que computadores, bem como robôs cuja forma é inspirada na humana, ao mesmo tempo em que são superiores a humanos em determinadas tarefas, têm um desempenho ruim em atividades naturais para humanos, como ver, ouvir e manipular objetos, além de aprender linguagens e desenvolver um raciocínio de senso comum. “*This dichotomy – machines doing well things humans find hard, while doing poorly what is easy for us – is a giant clue to the problem of how to construct an intelligent machine*” (Moravec, 1988, p. 9). Ver também Dellermann et al. (2019).

Paralelamente, emergem no campo das ciências cognitivas os chamados 4Es da Cognição (4E Cognition): *Embodied, Embedded, Enactive e Extended* (Newen et al., 2018) – ou cognição Corporificada, Situada, Enativa e Estendida. Apesar de tais abordagens apresentarem diferenças e ramificações, há algo comum às quatro e que permeia a linha básica de pensamento que as orienta: a ideia de que os atos cognitivos – de perceber, memorizar, aprender, tomar decisões, etc. – não se devem unicamente à atividade intracraniana, mas demandam uma parceria ativa e engajada entre o cérebro, o corpo como um todo e o ambiente no qual se está inserido. Essas perspectivas, na realidade, propõem que, mais do que depender desses elementos, a cognição humana é constituída por eles, uma vez que emerge justamente a partir da relação sistêmica entre todas essas partes. Acoplados ao espaço ao qual estamos intimamente ligados, moldamos esse ambiente e somos formados, ou moldados, por ele. Isso inclui elementos físicos e culturais, as pessoas com as quais nos relacionamos, as instituições e as tecnologias – que construímos, mas que também nos transformam ativa e continuamente³.

Ideias presentes nessas quatro novas perspectivas à cognição humana remetem a muito daquilo que Dreyfus desenvolveu em sua crítica filosófica à IA, em busca de conhecer a capacidade humana de desempenhar as mais diversas atividades que cotidianamente protagonizamos. Essas ações, por vezes, parecem simples; em outros momentos, se mostram extremamente complexas; o fato é que temos um acervo variado de maneiras de lidar com as mais diferentes situações que enfrentamos. Esse nosso repertório amplo de habilidades para atuar em tantos cenários e contextos físicos, sociais e culturais, não raro inéditos e surpreendentes para nós, tem relação direta com o corpo e com as emoções. Do mesmo modo, os elementos corporais, as constantes trocas entre o ser e o mundo e a inseparabilidade entre cognição e emoções são aspectos marcantes dos 4Es.

Neste artigo, que se volta para a educação como área de interesse, procura-se estabelecer conexões entre algumas das ideias centrais de proponentes da cognição enativa e as proposições de Dreyfus acerca do nosso estar-no-mundo engajado, corporificado e que, ao menos em alguns momentos, dispensa representações mentais e computação. Toma-se como pano de fundo a discussão acerca de um dos grandes problemas da inteligência artificial (o qual ainda persiste), advindo da dificuldade que sistemas artificiais têm de lidar com problemas aparentemente mais básicos, mas não necessariamente mais simples – o que se conecta com a relação entre cognição e contexto, e ainda entre corpo e cognição. Este é um debate do qual a educação pode se beneficiar, uma vez que a IA e a educação têm em comum um importante objeto de pesquisa: ambas procuram desvendar como ocorre a aprendizagem, como percebemos e aprendemos sobre o mundo.

O desenvolvimento da presente análise baseia-se nas concepções enativistas de Di Paolo (2009) e de Di Paolo et al. (2010, 2017, 2018). Faz-se relevante destacar a seleção destas referências especialmente porque o enativismo ou a cognição enativa não se desenvolve em apenas uma vertente, mas em várias, que têm tomado rumos sensivelmente diferentes. As concepções de Di Paolo e colegas têm relação com a teoria do neurobiólogo Humberto Maturana e do biólogo e filósofo Francisco Varela (Maturana & Varela, 1980;

3. Por trazer uma aproximação entre a educação e as ciências cognitivas, este artigo dialoga, de certa maneira, com o trabalho de Gonçalves (2012), que propõe também essa aproximação. Deve-se considerar, no entanto, que a argumentação aqui proposta estende a argumentação da referida autora, uma vez que se procura aqui destacar que não somente os novos conhecimentos sobre o cérebro são importantes para as ciências da educação, mas também os conhecimentos advindos de abordagens à cognição que extrapolam o cérebro, referidos como os 4Es da cognição.

2019), proponentes da teoria da autopoiese, apesar de não serem plenamente compatíveis com a proposta destes autores. Utilizo-me, ainda, de conceitos da fenomenologia presentes tanto na teoria de Dreyfus como na dos supramencionados autores enativistas; para tanto, utilizo-me dos trabalhos de Zahavi (2019) e Thompson (2007).

2. O PROBLEMA DO SENSO COMUM

Trabalhando no MIT, Dreyfus pôde observar o empenho dos cientistas da computação focados em reproduzir as habilidades humanas em computadores num momento caracterizado por muito otimismo na IA. Foi significativo, para ele, testemunhar a equipe então liderada por Marvin Minsky⁴ mobilizada para entender por que seus computadores não estavam conseguindo compreender histórias que crianças pequenas conseguiam⁵. Minsky acreditava que teríamos máquinas com inteligência comparável à de humanos em 30 anos – em referência ao filme *2001, Uma Odisseia no Espaço*, de Stanley Kubrick (Dreyfus, 2005, p. 48). Mas resolver o problema dos computadores que não conseguiam compreender as histórias simples significava endereçar uma questão ligada ao conhecimento do senso comum: como ensinar aos computadores aquilo que parece que *todo mundo* sabe sem precisar que lhe seja ensinado? Como fazê-los entender histórias e contextos que, quando ouvimos, parece que compreendemos de imediato? As sutilezas do mundo: aquilo que nem mesmo costumamos colocar em palavras, que é difícil de explicar, mas que vamos absorvendo à medida que experimentamos variadas situações.

Quando se deparou com essa questão, Minsky⁶ pensou que o obstáculo que veio a ficar conhecido como commonsense *knowledge problem* ou *problema do senso comum* seria resolvido a partir do armazenamento de regras e fatos nas máquinas, para que elas pudessem selecioná-los nas diferentes situações em que fossem solicitadas⁷. Dreyfus, porém, entendeu que a solução não era essa. Parecia-lhe que a questão-chave seria determinar quais elementos seriam relevantes em cada situação ou contexto⁸. Essa seria a real capacidade de agir a partir do senso comum. Consequentemente, um computador não poderia chegar a *raciocinar* como um ser humano depois de internalizar uma quantidade gigantesca de regras. E os impedimentos para isso estariam, justamente, no fato de que o caminho que humanos seguem para a aprendizagem vai muito além da aquisição de regras; nós até podemos conhecer algumas delas, para que nos ajudem a começar a aprender algo, mas precisamos, sobretudo, saber *para que* as regras servem. É preciso compreender, ainda, que essas regras podem mudar, quando o contexto muda. Humanos têm a capacidade de agir no decorrer dessas mudanças, de selecionar estratégias para saber o que fazer para resolver os variados problemas que aparecem. Enquanto isso, no caso de um computador, uma transformação de contexto pode deixá-lo simplesmente sem resposta.

No entanto, de onde vem então essa capacidade de agirmos de acordo com o contexto, respondendo tão habilmente às mais diversas situações pelas quais passamos, por vezes nos saindo bem até mesmo naquelas que vivemos pela primeira vez? Nós estamos imersos no mundo desde sempre, com nossos

4. Minsky foi um dos fundadores do MIT Computer Science & Artificial Intelligence Lab. Foi um matemático, cientista da computação e pioneiro na IA. Morreu em 2016, tendo publicado 10 anos antes seu último livro, *The Emotion Machine: Commonsense Thinking, Artificial Intelligence, and the Future of the Human Mind* (2006). Informações de seu obituário na página do MIT: <http://news.mit.edu/2016/marvin-minsky-obituary-0125>

5. Algumas das ideias aqui trabalhadas também aparecem em Leporace (2019), dissertação de mestrado da autora, e Leporace et al. (2019), em que, no capítulo que a autora assina, é trabalhada uma articulação entre a mente estendida e o enativismo de Alva Noë.

6. Ainda que o diagnóstico de Minsky acerca disso tenha adquirido nova forma ao longo de sua trajetória como cientista da IA, há não muito tempo, em seu último livro, ele ainda dedicava atenção ao problema do senso comum – definindo-o como “os tipos de fatos e conceitos que a maioria de nós sabe” (Minsky, 2006, p. 164) – e indicando que as máquinas não podem aprender pela experiência justamente porque lhes falta esse senso.

7. Ver o conceito de frames em Minsky (1974).

8. Problema apontado também em Leporace (2019, pp. 41-42), em capítulo sobre representações mentais na mente estendida e na mente enativa.

corpos; graças a esse acoplamento com o ambiente, vivemos experiências e nos tornamos hábeis e ágeis a partir delas. A nossa aquisição de conhecimento se dá de um modo tal que assimilamos um contexto, e não apenas um fato isolado. Com o tempo, passamos a combinar regras, que aprendemos no começo, com a nossa experiência e, assim, agimos a partir de um repertório de regras práticas (*working rules of thumb*) (Feigenbaum & McCorduck, como citado em Dreyfus, 2014, p. 27). Procurando compreender a maneira como adultos adquirem conhecimento, Dreyfus e Dreyfus (1984) e Dreyfus (2014) desenharam uma teoria sobre os estágios percorridos até nos tornarmos especialistas em algo. Na próxima seção, irei apresentá-la⁹.

3. OS ESTÁGIOS DA APRENDIZAGEM PROPOSTOS POR DREYFUS

A teoria de Dreyfus propõe que se, ao iniciarmos a aprendizagem de determinada habilidade, nós começamos internalizando regras, quando nos lançamos às variadas situações que os contextos práticos daquela atividade demandam nós exercitamos a nossa capacidade de lidar com elas e vamos trabalhando numa espécie de composto habilidades-contextos-mundo-situações. As regras acabam, assim, repousando num tipo de pano de fundo, sendo gradualmente suplantadas por um conhecimento empírico, contínuo. Essa fundamentação de Dreyfus para a aquisição do conhecimento¹⁰ se distancia da abordagem segundo a qual um aprendiz, à medida que se torna mais experiente, interioriza mais e mais regras abstratas e sofisticadas (Dreyfus, 2014, p. 30). Pelo contrário, o aprendiz iniciante conhece somente algumas poucas regras simples e, enquanto avança, vai substituindo a necessidade dessas regras pela sua própria experiência e aprendizagem corporal e emocional. Um bom exemplo disso seria o aprendiz de um *atelier* de arte, que vai seguindo e copiando o mestre até dominar técnicas e inventar seu próprio estilo. A seguir, apresento os passos propostos na teoria.

3.1. OS SEIS ESTÁGIOS DE DREYFUS PARA A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES

A proposta de Dreyfus para a aquisição de conhecimento em adultos – inicialmente, ao desenvolvê-la com o irmão Stuart (Dreyfus & Dreyfus, 1984), eram cinco etapas; anos mais tarde, a última foi adicionada – é uma sequência de estágios que vai do novato ao mestre. A teoria se baseia justamente na ideia, já esboçada aqui, de que o aprendiz parte de regras abstratas, descontextualizadas, até chegar a casos e contextos particulares. Após tomar conhecimento dos estágios de aprendizagem que o filósofo propõe, pode-se compreender por que um repositório de regras, sozinho, não tornaria um computador um especialista. Os passos estão descritos a seguir (Dreyfus, 2009):

- Estágio 1 – *Novice* (Novato): trata-se de um estágio de aprendizagem em que o instrutor transmite regras ao aprendiz, sem contextualizá-las; ou seja, regras gerais, como um computador seguindo um programa (comparação feita pelo próprio autor). Neste estágio, por não saber em que situação cada informação memorizada faria sentido,

9. Estes estágios de aprendizagem de Dreyfus são mencionados na dissertação de mestrado da autora, quando foram articulados para elaborar uma argumentação acerca da educação a distância pela internet/*e-learning*. Há aqui alguns trechos semelhantes aos das elaborações da dissertação. Ver Leporace (2019).

10. Dreyfus (2014, p. 28) nos informa que a pesquisa voltada para essa experiência adquirida se chama *knowledge acquisition research*, citando Feigenbaum e McCorduck.

o aprendiz está longe ainda de uma aplicação prática do aprendizado obtido ao seu cotidiano;

- Estágio 2 – *Advanced Beginner* (Iniciante Avançado): o aprendiz conhece algumas máximas e suas aplicações gerais. Ele passa a conhecer e reconhecer uma série de exemplos. A diferença entre uma regra e uma máxima é que a segunda depende de uma compreensão do domínio ao qual ela se aplicaria. O estudante desenvolve a capacidade de reconhecer aspectos relevantes do material que viu no primeiro estágio, confrontando-o com situações tais que exigiriam a aplicação das regras e das máximas;
- Estágio 3 – *Competence* (Competência): este é um estágio crucial para o esquema dos passos de aprendizagem proposto por Dreyfus. O aprendiz começa a tomar decisões, vendo-se diante da necessidade de verificar e decidir o que é relevante em cada situação. Como não é possível que, ao chegar a este estágio, o aprendiz conheça todas as possibilidades, em teoria, existentes para cada situação que venha a enfrentar, ele pode não ter certeza sobre como proceder, o que lhe causa insegurança também. Isso pode ser exaustivo e assustador, segundo Dreyfus. A diferença crucial entre esse estágio e aquele em que o foco é na internalização de regras é que, no anterior, o aprendiz poderia atribuir os seus erros às regras, acreditando não ter tido acesso àquelas que lhe seriam mais adequadas, enquanto no estágio da competência ele começa a se sentir responsável pelas escolhas que faz. As emoções entram em jogo fortemente. O aprendiz pode se sentir confuso e fracassado, ou quem sabe ser bem-sucedido e se sentir bem por isso; de uma maneira ou de outra, trata-se de sensações ainda não vividas tão intensamente quando se está no estágio iniciante. Esse é um ponto essencial entre máquinas e seres humanos, destacado por Dreyfus: ainda que uma máquina busque atingir certas metas, quando as atinge isso não lhe provoca sensação alguma. Isso se deve à presença do corpo e das emoções; esses dois elementos são responsáveis por demarcar um espaço essencial para a trajetória do aprendiz, que poderá levá-lo ao patamar seguinte de aquisição de conhecimento;
- Estágio 4 – *Proficiency* (Proficiência): este é o nível alcançado quando o aprendiz, assimilando experiências de maneira corporificada e após viver emoções relacionadas, passa a fazer discriminações acerca das situações vividas, com respostas associadas. Ele ainda não viveu tantas situações quanto as possíveis, para saber quais os resultados que seriam obtidos em cada uma e a cada decisão tomada; precisa decidir o que fazer a partir dos componentes mais relevantes de cada situação. Pode voltar a uma regra, para tentar aplicá-la; mas pode ainda, intuitivamente, fazer uma escolha com base em suas reações corporais;
- Estágio 5 – *Expertise* (Especialista): neste estágio, graças ao seu amplo repertório de perspectivas intuitivas, o aprendiz percebe imediatamente o que deve fazer, e com mais sutileza. O autor dá alguns exemplos de como o aprendiz poderia passar para este

estágio; um deles é o pós-doutorando que trabalha no laboratório de um cientista de sucesso para aprender com situações cotidianas reais, deixando para trás seu “entendimento descorporificado, teórico”¹¹; o aprendiz consegue, a partir da observação e imitação do profissional, entender o que fazer em situações nas quais até mesmo não há regras que sirvam, “como quanto persistir quando o trabalho não parece estar indo bem, quanta precisão mais deve ser buscada em cada tipo diferente de situação de pesquisa, e daí por diante” (Dreyfus, 2009, p. 38)¹². Outro exemplo, das ciências humanas, seria a orientação que o estudante recebe do professor, quando atua como assistente; Dreyfus afirma que o aprendiz imita o professor, e cita Wittgenstein como um estudioso que teria deixado uma geração de aprendizes que reproduziram seu estilo questionador, e até mesmo seus gestos. Por conta dessas consequências decorrentes de seguir um mestre, Dreyfus defende a importância de aprender com mais de um professor: assim, o aprendiz poderia criar um caminho para desenvolver o seu próprio estilo;

- Estágio 6 – *Mastery* (Mestre): somente seres humanos podem chegar a esse estágio de aprendizagem, assim como somente nós sentimos medo de assumir os riscos que são necessários para se passar de um estágio baseado em regras para outro em que experiência, intuição e contexto passam a vigorar. No estágio 6, o aprendiz busca oportunidades de extrapolar o conhecimento adquirido, motivando-se e aceitando o risco de não se sair tão bem durante um tempo, enquanto estiver desenvolvendo novas habilidades, segundo Dreyfus (2009, pp. 40-41).

Dois pontos acerca dos estágios de aprendizagem, ainda não mencionados até aqui, merecem ser ressaltados agora. O primeiro diz respeito à enculturação: não é apenas o estilo de um mestre que influencia o aprendiz. Por estar imerso em uma certa cultura, adquire-se, durante o processo de aprendizagem, o que Aristóteles chamou de *practical wisdom* (sabedoria prática, em tradução livre) – destaca Dreyfus (2009, p. 45). O segundo ponto é o seguinte: já que professores influenciam e inspiram seus aprendizes, eles podem levar à formação de estudantes mais ou menos envolvidos emocionalmente com as situações de aprendizagem que vivenciam.

Se, a cada vez que nos dispomos a aprender algo novo, precisamos, de alguma maneira, das regras para dar início à aprendizagem – ainda que fique para trás aquela versão descontextualizada, desconectada da realidade desse conjunto de instruções –, como é que fazemos para agir numa certa velocidade e de uma maneira coordenada, adequada a cada situação que vivemos? Isto é, como conseguimos nos sair tão bem em nossas atividades cotidianas, aquelas que nem mesmo nos são ensinadas de maneira formal? Como damos conta da vasta gama de fatos que supostamente compõem a sabedoria do senso comum, sendo capazes de lançar mão justamente daqueles que são mais importantes em cada momento? Não podemos ser melhores nisso do que um computador pode ser, mas o ponto é que não precisamos, porque não agimos dessa maneira (Dreyfus, 2005). Como Dreyfus coloca, nós, pouco a pouco, nos tornamos bons em discriminar, ou seja, em escolher aquilo que nos é relevante em cada situação. Não há um único conjunto de regras que dê conta de tudo isso.

11. No original: “disembodied, theoretical understanding”. (Dreyfus, 2009, p. 38).

12. No original: “such as how long to persist when the work does not seem to be going well, just how much precision should be sought in each different kind of research situation, and so forth” (Dreyfus, 2009, p. 38); as traduções são da própria autora.

Uma vez que estamos imersos no mundo, com seus ambientes compostos de inúmeras variáveis e gerando as múltiplas contextualizações, engajamo-nos nesses espaços de maneira habilidosa, e isso ocorre por coexistirmos em harmonia com o mundo. O conceito de Dreyfus que define esse estar-no-mundo habilidoso é o de *skillful coping*¹³. Como seres *skillful*, nós ganhamos uma nova dimensão para pensar a maneira como funcionamos, como agimos, como operamos neste mundo, que não está apartado de nós; o mundo somos nós, nós somos o mundo; por isso o engajamento com ele é tão fluido e envolvente. Somente podemos ser assim – tão hábeis e eficientes em nosso engajamento com o mundo – porque agimos a partir de nossos corpos.

Esse entendimento se contrapõe à interpretação predominante na tradição filosófica, de Platão a Descartes e persistindo até hoje, que atribui ao corpo uma posição pouco privilegiada dentre os elementos ligados à razão. Tradicionalmente, o corpo não seria um apoio, muito menos parte constitutiva; seria, por vezes, até mesmo um obstáculo à inteligência e à razão – o que Dreyfus (1992, p. 235) reforça; a coisa pensante (*Res Cogitans*) de Descartes não tinha corpo, e ainda era necessário tomar o cuidado de não se enganar com ele, para encontrar a verdade e se livrar das falsas impressões; o conhecimento deveria vir da mente, e não do corpo; e a mente, por sua vez, seria mais fácil de conhecer do que o corpo, pelo acesso direto que se teria a ela (Leporace, 2019).

Dreyfus nos conduz a perceber que o acesso direto é, na verdade, aquele que temos, a partir de nossos corpos, ao mundo que habitamos. E somos nós que constituímos esse mundo, agindo sobre ele, modificando-o, atribuindo-lhe sentido. Longe de se limitarem a meras máquinas cartesianas, extensões carnis capazes de transviar o caminho da busca pela verdade científica empreendido pela *mens/cogito*, os corpos respondem pelos processos envolvidos em viver e em adquirir conhecimento de maneira ativa. Tanto precisamos de nossos corpos para ter comportamento inteligente que, se quisermos ter computadores para além do comportamento formalizável, eles deverão ter corpos; se não têm, o projeto da inteligência artificial já nasce fadado ao fracasso (Dreyfus, 1992, p. 235).

Há algo, porém, no entendimento de Descartes quanto à mente humana que foi aproveitado integralmente por Dreyfus. Por que Descartes – quem Dreyfus conta ter sido também o primeiro a conceber a possibilidade da criação de robôs – teria atribuído a capacidade da razão a uma mente, isto é, a algo (na concepção dele) imaterial? Porque ele entendeu que uma máquina (o corpo) não daria conta de trabalhar em tantas situações diferentes, e então precisava compreender como isso se daria: a mente é que teria essa capacidade.

Apesar de não estar consciente da diferença entre uma situação e um estado físico, Descartes já viu que a mente poderia lidar com um número indefinido de situações, enquanto uma máquina tem apenas um conjunto limitado de estados e então irá em algum momento revelar sua falha ao responder apropriadamente. (Dreyfus, 1992, pp. 235-236)¹⁴

13. Elaboraões acerca desse conceito aparecem na dissertação de mestrado da autora – ver Leporace (2019, p. 38). Também em Leporace et al. (2019), no capítulo intitulado “*Espelhos do mundo: Uma perspectiva da percepção humana a partir de ideias da mente enativa e da mente estendida*”, é mencionada a ideia de “*skillful bodily activity*” de Dreyfus (1992, p. 281, como citado em Leporace et al., 2019, p. 42).

14. No original: “Although not aware of the difference between a situation and a physical state, Descartes already saw that the mind can cope with an indefinite number of situations, whereas a machine has only a limited set of states and so will eventually reveal itself by its failure to respond appropriately” (Dreyfus, 1992, pp. 235-236).

Se a máquina em questão fosse um supercomputador, com uma capacidade de processamento muito mais rápida do que uma máquina que Descartes pudesse imaginar em sua época, ela seria capaz de pôr em xeque o argumento cartesiano contra a capacidade da máquina e em defesa de algo abstrato que pudesse justificar a nossa capacidade de raciocinar de diferentes maneiras? De acordo com o pensamento de Dreyfus, não, pois a capacidade de lidar com situações diversas não está na mente *ou* no corpo, mas numa *mente corporificada*. Seres humanos, com seus corpos-mentes em conjunção com o mundo, podem lidar com um número indefinido de contextos, enquanto uma máquina, descorporificada e desengajada do mundo, não tardaria a se revelar falha. Dreyfus (1992, p. 236) nos lembra que falta a um “cérebro numa garrafa” e a um computador digital a habilidade de se engajar em situações práticas de forma corporificada. Por isso, como mencionado, ele aponta o corpo como o principal obstáculo ao desenvolvimento da IA até a um nível em que possa ser equiparada à inteligência humana.

Isso nos leva a uma reflexão sobre o que é mais difícil de ser reproduzido: o sistema cognitivo que costumamos considerar mais básico, por assim dizer, e que envolve o sistema sensorial, motor, de manipulação de objetos; ou o sistema nervoso central, com toda a sua aclamada complexidade. Herbert Simon¹⁵ – um roboticista otimista, na visão de Dreyfus (1992) – teria dito que a reprodução artificial deste último deveria vir bem antes de que se conseguisse alcançar a do primeiro. Mas, e se o trabalho do sistema nervoso central depender justamente do sistema de locomoção, no sentido da sua constituição? Isto é: e se um não existe sem o outro? E se as formas lógicas de inteligência, da cognição ‘superior’, necessariamente derivarem e forem guiadas pelas formas ‘inferiores’? Isso abalaria o otimismo de Simon (Dreyfus, 1992, pp. 236-237). Afinal, sem se instanciar uma, não se poderia instanciar a outra. Na seção a seguir, dando prosseguimento a uma discussão que se conecta a isso, exploro interseções entre o conceito de *skillful coping*, ideias da fenomenologia e conceitos do enativismo, com foco na maneira como se desenrola o processo de experimentar o mundo.

4. SKILLFUL COPING E EXPERIÊNCIA

No conceito de *skillful coping* e na proposta dos estágios percorridos para que se adquira uma habilidade, propostos por Dreyfus, há um destaque para o aspecto da experiência. Essa ênfase liga-se à postura adotada pelos enativistas, que defendem a ideia de que a experiência é necessariamente corporificada e se encaminha a partir do entrelaçar entre o ser cognoscente e o mundo que ele habita. “Longe de ser um epifenômeno ou um quebra-cabeças como é para o cognitivismo, a experiência na abordagem enativa está entrelaçada com o estar vivo e imerso num mundo de significado” (Di Paolo et al., 2010, p. 43)¹⁶. Segundo enativistas e outros proponentes dos 4Es, o cognitivismo teria negligenciado a questão da experiência, que veio a assumir um espaço relevante a partir do momento em que se passou a reconhecer com seriedade o aspecto da corporificação na atividade mental. Dreyfus, porém, teria sido um dos que se preocuparam em endereçá-la:

15. Um dos pioneiros na área de inteligência artificial.

16. No original: “Far from being an epiphenomenon or a puzzle as it is for cognitivism, experience in the enactive approach is intertwined with being alive and immersed in a world of significance” (Di Paolo et al., 2010, p. 43).

A defesa de Dreyfus da aquisição não representacional de competências (2002) baseia-se em prestar cuidadosa atenção à experiência de passar por um processo de melhoria no desempenho de tarefas. Ao fazermos a viagem de principiantes a peritos através da prática, não só se melhora o desempenho habilidoso, mas também se transforma a experiência. Isto é de esperar se a corporificação no sentido enativista for levada a sério. (Di Paolo et al., 2010, p. 44)¹⁷

O conceito enativista de experiência relaciona-se com outros conceitos fundamentais dessa abordagem à cognição, nomeadamente *autonomia* e *sense-making*, e ainda com a maneira como o enativismo conceitua *corporificação*. A ideia de autonomia tem sua gênese no conceito, supramencionado neste artigo, de autopoiese – tal como concebido por Maturana e Varela (2019) no âmbito da biologia. Antes mesmo de partir para compreender a atividade cognitiva em si, o enativismo procura circunscrever quem é o agente, o ser cognoscente, e como é formada e mantida a sua identidade. Um ser autônomo é, assim, aquele capaz de se distinguir de seu meio e de outros seres graças à sua capacidade contínua de automanutenção. É um ser que pode se regenerar, cuidar-se, agir em prol da conservação da sua vida. Apesar de ter essas habilidades, esse ser encontra-se imerso no ambiente que habita de forma tal que não pode prescindir dele para garantir sua manutenção; assim como na autopoiese, em que a célula (unidade mínima de vida definida por Maturana & Varela) necessita das trocas energéticas constantes e equilibradas com o meio extracelular para se manter viva, a ideia de autonomia baseia-se na manutenção do ser cognoscente a partir do equilíbrio entre a sua atividade e a do seu meio, as quais são indissociáveis.

Sense-making (Di Paolo et al., 2010, 2018) é a capacidade que esse ser autônomo tem de dar sentido ao que há no mundo. As coisas que existem passam a compor o repertório do ser cognoscente a partir do momento em que se tornam relevantes para ele, tendo algum sentido ou significado para as suas ações cognitivas. Interessante notar que, ao encapsular a ideia de cognição nesse conceito, o enativismo rompe com uma sequência tradicionalmente encontrada na ciência cognitiva de conceber como ‘básicas’ as atividades ‘corporais’ e como atividades mais sofisticadas da cognição (*high cognition*) aquelas que estão ligadas ao raciocínio. Faz parte da cognição de diversos organismos, dotados de características corporais – e, consequentemente, mentais – bastante diferentes, a atividade de fazer sentido do mundo. Isso não estaria restrito, portanto, àqueles organismos capazes de raciocinar como os seres humanos. Vale ressaltar, porém, que a proposição é de que, além de autonomia, é necessário que um ser vivo, para ser considerado cognoscente, seja também capaz de se adaptar. Visto que contam com outros atributos, que aumentam cada vez mais a sua autonomia, os organismos se tornam mais complexos. Sendo assim, num nível mais elevado de complexidade, atribuído aos seres humanos, os seres cognoscentes são capazes de autoimagem e de desenvolver projetos complexos, por exemplo (Di Paolo, et al., 2010).

Na medida em que, em consonância com o enativismo, o ser cognoscente mantém a sua individualidade, sendo dotado de uma capacidade de

17 . No original: “Dreyfus’ defense of nonrepresentational skill acquisition (2002) is based on paying careful attention to the experience of undergoing a process of task improvement. As we make the journey from beginners to experts through practice, not only is skillful performance improved, but experience is also transformed. This is to be expected if embodiment in the enactive sense is taken seriously” (Di Paolo et al., 2010, p. 44).

automanutenção, é a partir desse ponto que ele compreende o mundo, estabelecendo trocas com o meio com base em sua própria perspectiva e fundamentadas na sua própria normatividade. Isto é, em vez de pensarmos em uma absorção passiva de informações do ambiente, as quais o agente simplesmente receberia para então realizar alguma ação, devemos pensar em uma constante atividade, fluida e dinâmica, de atribuição de significado e sentido àquilo que o cognoscente encontra enquanto age. Trata-se de um processo dinâmico em que o cognoscente é protagonista; fazem total diferença a sua perspectiva, as suas demandas, o seu corpo, as suas crenças, o seu propósito e as suas orientações. Por conta disso é que o enativismo preconiza que um sistema cognitivo é corporificado de uma maneira tal que sua atividade depende dessa condição (corporificar-se) de uma forma “não trivial” (Di Paolo et al., 2010, p. 42). Para o enativismo, a corporificação vai além do sentido meramente funcionalista, isto é, não adianta somente conceber o corpo como um dispositivo de processamento de informações; corporificação, para o enativismo, significa que:

o corpo é a principal fonte de significado; a corporificação significa que a mente é inerente ao processo precário, ativo, normativo e mundano de animação, que o corpo não é um fantoche controlado pelo cérebro, mas todo um sistema animado com muitas camadas autônomas de autoconstituição, autocoordenação e auto-organização e vários graus de abertura ao mundo que criam a sua atividade de fazer sentido. (Di Paolo et al., 2010, p. 42)¹⁸

Ao defender a ideia de *skillful coping* contrastando-a com a forma como sistemas de computação funcionam e, assim, explicando a inviabilidade de computadores alcançarem essa habilidade humana, Dreyfus adota a postura fenomenológica: não há dicotomia entre sujeito e mundo, e é isso que permite que o sujeito tenha esse *engajamento hábil*. A fenomenologia preconiza que a mente humana sempre está voltada para algum objeto do mundo; na verdade, ela só existe *porque* se volta para objetos do mundo. O foco da fenomenologia está, então, não na estrutura da mente, mas na díade mente-mundo, o que se torna mais claro a partir do conceito de intencionalidade. A consciência não está contida num certo lugar e nem é, em si, um local especial; deve, em vez disso, ser definida em termos dessa sua abertura ao mundo. Zahavi (2019, pp. 17-21) esclarece que, devido a esse seu caráter aberto, a nossa consciência sempre se direciona a algum objeto: temos a consciência *de algo*; por ser intencional, a consciência não é fechada em si mesma, ocupa-se de objetos e eventos diferentes dela própria.

No tratamento fenomenológico, o acesso dessa consciência aberta aos objetos presentes no mundo se dá de uma maneira direta, sem mediações. Em uma perspectiva tradicional, representacional, a percepção implica em duas entidades diferentes – o objeto extramental e o objeto intramental, sendo este último correspondente às representações mentais. O acesso à primeira entidade seria mediado e tornado possível pelas últimas (Zahavi, 2019). Mas, na fenomenologia, rejeita-se a ideia de que é preciso representações mentais mediando o acesso da consciência aos objetos existentes no mundo. Defende-se simplesmente que, quando temos a experiência

18. No original: “The body is the ultimate source of significance; embodiment means that the mind is inherent in the precarious, active, normative, and worldly process of animation, that the body is not a puppet controlled by the brain but a whole animate system with many autonomous layers of self-constitution, self-coordination, and self-organization and varying degrees of openness to the world that create its sense-making activity” (Di Paolo et al., 2010, p. 42).

de perceber, nós não somos confrontados com figuras ou signos de objetos, mas com os próprios objetos em si. A ideia é: se estivermos diante do objeto, por que haveria de ser necessário algo a mediar a nossa percepção? Qual a necessidade de um reflexo num espelho interno, por assim dizer, quando se tem disponível a própria imagem¹⁹?

A questão da existência ou não de representações mediando a nossa relação com o mundo acompanhou o desenvolvimento do trabalho de Dreyfus e segue sendo um dos tópicos mais importantes quando se trata de buscar a compreensão da cognição humana. Dreyfus defende que temos uma relação direta com o mundo quando nele agimos e que também por ele somos constituídos, tal como a fenomenologia presume. No entanto, vale ressaltar que Dreyfus não defende que toda e qualquer atividade cognitiva prescindia de representações mentais. O que ele defende é que isso não é necessário em alguns casos e atividades. Ao ser demandado pelo mundo, pelo ambiente em que se situa, pela situação em que o sujeito cognoscente se encontra absorvido, o corpo não apenas reage, de maneira causal; não se trata apenas de um reflexo, como behavioristas poderiam indicar; o corpo age (e, assim, Dreyfus também está de acordo com a perspectiva fenomenológica segundo a qual o corpo é o sujeito e o sujeito é o seu corpo), com uma série de movimentos que não exigem representações, movimentos que o corpo sente como apropriados com base no caráter holístico da situação, do contexto, sem que o sujeito precise representar mentalmente aquilo que seria o objetivo a ser alcançado (Dreyfus, 2002, p. 415). Isto é, conforme a situação nos envolve, sentimos com todo o corpo como agir; quando nos deixamos envolver pelo que se passa, portanto, nós tomamos as decisões que nos são demandadas e agimos habilmente, em nosso pleno acoplamento com o mundo.

Além de reagir à ideia de que representações mentais e cálculos tenham que estar presentes em toda e qualquer ação cognitiva, Dreyfus (2002, p. 419) não concorda com a concepção tradicional de representações cerebrais típica do cognitivismo²⁰. Isto é, ele não acredita que estados cerebrais, sozinhos, possam explicar a nossa relação com os objetos no nosso entorno sob certas circunstâncias. No início de um processo de aquisição de conhecimento, regras podem corresponder a certas atitudes do aprendiz, de uma maneira mais exata e linear; no entanto, à medida que evolui, o aprendiz passa a responder não a características isoladas de uma situação, mas à situação como um todo²¹; desse modo, o cérebro molda-se para responder a esse contexto integral, que não pode ser resumido em apenas uma regra em específico ou em regras isoladas.

Já no enativismo, a questão das representações não toma apenas uma direção, mas varia conforme as raízes e pontos de vista de cada vertente da abordagem. Segundo Di Paolo et al. (2017), as representações internas – no sentido forte de estados internos com conteúdo cognitivo – são rejeitadas pela abordagem enativa.

A vantagem desta rejeição é que a noção de representar, como um tipo de atividade cognitiva, exige uma explicação, embora não em termos de elementos que sejam eles próprios representacionais, pois é uma boa ideia evitar misturar *explanans* e *explanandum*. E esta é a razão pela qual o enativismo é não representacional em vez

19. É discutida pela autora, de forma mais extensa, a questão das representações como “espelhos do mundo” em Leporace et al. (2019, p. 37).

20. Conforme Dreyfus (2002, p. 416) esclarece, ainda, da mesma forma como os princípios adormecidos que Sócrates acreditava que trariam em nossas almas, após tê-los aprendido em uma outra vida, cognitivistas diriam que, na medida em que o indivíduo caminhasse para se tornar um especialista, as regras aprendidas passariam a ocupar um lugar mental inacessível à consciência – mas ainda estariam lá. Para Platão, na mente de cada um estariam os princípios, que serviriam para uma habilidade causal, mas inconsciente, de reconhecimento de verdades matemáticas.

21. Ideias também trabalhadas na dissertação de mestrado da autora (Leporace, 2019).

de anti-representacional: a representação como uma família de atividades cognitivas complexas, que aparecem mais tarde e são, na sua maioria, socialmente mediadas, existe e merece ser explicada, mas não em termos de outras representações. (Di Paolo et al., 2017, p. 27)²²

Conforme os autores esclarecem, o enativismo muda a perspectiva, defendendo que o significado da atividade cognitiva não depende de veículos que armazenem informação, mas da “coordenação de processos dinâmicos em várias escalas pelo agente autônomo” (Di Paolo et al., 2017, p. 27). Esse agente atribui sentido ao mundo ao seu redor a partir do acoplamento com o ambiente, que se dá por meio de processos precários de autoindivuação; essa precariedade típica do acoplamento entre o agente e o ambiente distancia o enativismo das concepções funcionalistas para a cognição, como também colocam Di Paolo et al. (2017).

4. SE OS COMPUTADORES AINDA NÃO FAZEM O QUE FAZEMOS, ISSO INTERESSA À EDUCAÇÃO

Apesar da aceitação crescente do corpo e de sua relação com o ambiente como um componente essencial à atividade cognitiva, fator que encontra no programa de pesquisa enativista uma de suas teses mais fortes, em paralelo a esse movimento cresce na inteligência artificial o foco no desenvolvimento de redes neurais artificiais. Essas redes, que são a base dos sistemas de *machine learning*, são essencialmente inspiradas no cérebro biológico humano. Podem levar em conta características ambientais e corporais, mas funcionam na base de conexões entre as unidades de processamento paralelo que as compõem. Ainda que tais conexões ocorram de maneira paralela, em vez de linear, como se concebia os sistemas cognitivistas tradicionais, ainda estamos falando de *inputs* que geram *outputs*. Tendo essas redes como ponto de partida, o significado, ou o sentido das coisas do mundo, continua tratado como processamento de informações, ainda que seja um processamento paralelo, distribuído, e nem sempre programado de ponta a ponta, já que se utiliza estatística para que os algoritmos ‘aprendam’ para gerar *outputs* (o que, na prática, significa fazer previsões com base em dados já armazenados).

Sendo assim, não eram apenas os computadores dos primórdios da IA que não faziam muitas das atividades que nós somos capazes de fazer. Ainda hoje, as mais avançadas redes de *machine learning* são recursos isolados do mundo, desacoplados dele e descorporificados, isentos de emoções, incapazes de viver experiências como as que vivemos e que estão no centro da nossa atividade cognitiva; ainda que sejam capazes de categorizar uma imensa quantidade de dados comumente chamados de *big data*, esses sistemas não *sentem* nada, nem quando atingem seus objetivos e nem quando simplesmente ‘fracassam’. Apesar disso, a educação vem sendo cada vez mais permeada por tais recursos, na forma de plataformas de aprendizagem, por exemplo. Supostamente úteis para personalizar o ensino e atender aos alunos de forma a dar conta de sua individualidade, esses sistemas basicamente operam com dados. Quantos aspectos fundamentais da individualidade

22. No original: “Internal representations (in the strong sense of internal states bearing cognitive content) are therefore rejected by the enactive approach. The advantage of this rejection is that the notion of representing, as a kind of cognitive activity, demands an explanation, although not in terms of elements that are themselves representational as it is a good idea to avoid mixing explanans and explanandum. And this is the reason why enactivism is non-representational instead of anti-representational: representing as a family of complex, late-arriving, and mostly socially mediated cognitive activities does exist and deserves to be explained, but not in terms of other representations” (Di Paolo et al., 2017, p. 27).

de cada um ficam de fora desses dados que, de forma tão fragmentada, alegadamente refletem a realidade desses alunos²³?

Quando, inspirados pelas ideias de Dreyfus e dos proponentes de abordagens contemporâneas à cognição, adotamos uma postura enativista, podemos dizer que sistemas de aprendizagem de máquina ainda estão enraizados em uma ideia de cognição limitada à atividade cerebral. Esses recursos, pode-se assim compreender, operam a partir do paradigma cognitivista – o que não é exatamente surpreendente, já que se trata do paradigma predominante na ciência cognitiva. Se esses recursos são promovidos como inovadores, mas no fundo seguem operando a partir de uma velha premissa, ou de um paradigma que já não monopoliza o campo da ciência cognitiva, pode-se dizer que há um ponto de tensão. Afinal, trata-se de tecnologias para desenvolver a mente, mas uma mente que se concebe de maneira limitada e circunscrita ao cérebro, e ainda por cima restrita a uma noção de cérebro que é essencialmente um processador de informações. De forma extensiva, tem-se em consideração a aprendizagem também como significando o sucesso do processamento de informações pelos aprendizes.

Esse é um elemento pertinente à discussão sobre como aprendemos e sobre como podemos utilizar tecnologias educacionais para aprender mais e melhor. É preciso ir além dos dados sobre a atividade cerebral dos alunos quando se deseja compreender, de fato, o que acontece com o ser cognoscente quando ele está aprendendo. Deve-se admitir que as máquinas não precisam aprender como nós para possivelmente colaborarem com a nossa aprendizagem em algum nível, mas, por outro lado, é preciso tomar o cuidado de não equiparar a aprendizagem humana a puro processamento de informações. As novas abordagens à cognição contribuem para expandir, em vez de reduzir, a concepção predominante de aprendizagem (Bannell et al., 2021); nos conduzem, ainda, a revisar alguns dos principais discursos da neurociência aplicada ao campo educacional, uma vez que somos instigados a buscar a cognição não apenas no cérebro, mas no corpo em contato constante com o mundo, o que inclui as tecnologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de inteligência não está dado, bem como o conceito de cognição ou o de aprendizagem. Segundo Dreyfus, para superar a concepção computacional da mente a pergunta que precisa ser (re)feita é: de que maneira o ser humano produz comportamento inteligente? Ou mesmo uma espécie diferente de pergunta, pois a noção de ‘produzir’ comportamento em vez de apenas demonstrá-lo já estaria contaminada pela tradição (Dreyfus, 1975, p. 206). As novas abordagens de pesquisa para a cognição humana procuram, exatamente, maneiras de compreender e, em algum momento, poder (re)conceituar a cognição. Parte dessas abordagens, especialmente as que buscam na fenomenologia seu aporte teórico, se mostram em linha com algumas das proposições de Dreyfus – ao deslocar o aparato cognitivo somente do cérebro para um contexto mais amplo, que inclui o organismo como um todo e o mundo.

23. Para discussões com um enfoque crítico sobre *big data* na educação, ver, por exemplo, Williamson (2017).

Entre essas abordagens há reações, também, a um determinado tipo de construção para a cognição que toma as representações mentais cerebrais, os cálculos, os algoritmos e as regras de computação como a chave de toda atividade cognitiva. Quando se separa mente e mundo, é preciso que haja uma maneira de conectar os dois; daí a necessidade de que as representações e os cálculos façam essa mediação. Mas, quando a mente e o mundo são aproximados, considerados como mutuamente constitutivos, essa necessidade de mediá-los se reduz, ainda que não por completo, como se vê na proposta de Dreyfus.

A fenomenologia, que está na raiz das ideias de Dreyfus e de boa parte dos proponentes dos 4Es, apresenta, de um modo geral, uma alternativa à forma como agimos no mundo, que prescindiria de representações ou, pelo menos, dispensaria um determinado tipo de representação em certas situações envolvendo cognição. Também dispensa o conceito de *inputs* que dão origem a *outputs*, da linearidade percepção-ação, indicando que esses processos acontecem simultaneamente. Em diálogo com o conceito enativista de *sense-making*, o conceito de *skillful coping* encapsula a ideia da nossa capacidade de agir em conjunção com o ambiente. Essa capacidade nos torna sujeitos cognoscentes que constroem conhecimento à medida que vivenciam situações e aprendem a lidar com elas horizontalmente, isto é, a partir de um olhar e de uma sequência de ação voltados para a completude daquele cenário.

Ao apontar para a necessidade do corpo e das emoções para a aquisição de conhecimento, Dreyfus (2009, p. 32) remete a um outro dualismo, para além da separação entre mente e corpo: a bifurcação entre emoções e razão.

Não temos nós no Ocidente, desde os Estoicos, e especialmente desde Descartes, aprendido a progredir por meio do domínio de nossas emoções e sendo objetivos e desengajados tanto quanto possível? Não seriam as motivações racionais, o desengajamento objetivo e a avaliação franca a melhor maneira de obter experiência? (Dreyfus, 2009, p. 32)²⁴

A realidade mostra que não, não é suprimindo as emoções do circuito da aprendizagem, agindo desconectados delas, que vamos desenvolver nossa perícia em algum assunto; para isso, é necessário envolver-se com as atividades realizadas, e conseqüentemente sentir remorso pelos erros ou alegria pelos acertos. A resistência a esse envolvimento, Dreyfus ressalta, pode levar à estagnação, ao tédio, ou até levar o aprendiz a regredir²⁵.

A discussão aqui apresentada indica, assim, a dificuldade da reprodução de certas habilidades humanas em sistemas artificiais por conta do caráter constitutivo do corpo e do mundo na cognição humana; da maneira contextualizada, situada, como agimos; por conta também da complexidade dessa forma de agir. Fundamentada na fenomenologia, 50 anos depois a proposta de Dreyfus não parece ameaçada de perder a validade em decorrência dos desenvolvimentos recentes no campo da IA. Pelo contrário: muitos dos problemas centrais apontados por esse filósofo persistem na fase atual da IA.

Num momento em que a IA, especialmente na forma de *machine learning*, ganha espaço no campo da educação, essas indicações podem contribuir para ampliar a perspectiva crítica sobre o assunto. Afinal, se sistemas

24. No original: "Haven't we in the West, since the Stoics, and especially since Descartes, learned to make progress by mastering our emotions and being as detached and objective as possible? Wouldn't rational motivations, objective detachment, and honest evaluation be the best way to acquire expertise?" (Dreyfus, 2009, p. 32).

25. Ver Leporace (2019); ver também o trabalho de Colombetti (2014), ancorado no enativismo, sobre a inseparabilidade entre cognição e emoções.

artificiais deixam de fora aspectos tão essenciais à cognição humana como o corpo e as emoções, um olhar mais atento pode demonstrar que é apressado pressupor que tais sistemas poderiam substituir professores em determinadas tarefas ou presumir que tais sistemas sejam capazes de ensinar. O *'learning'* de *machine learning* refere-se à aprendizagem de máquina. Mas como pressupor que uma máquina aprende, se nem mesmo está dado aquilo que significa aprender? Um caminho frutífero é o de buscar uma compreensão da aprendizagem para além das formalizações, como Dreyfus propõe. Se não somos como computadores, outros caminhos se fazem necessários para compreendermos a cognição humana. Analisar com cuidado as potentes propostas advindas do enativismo, que têm forte relação com a fenomenologia do cotidiano desenvolvida por Dreyfus, pode contribuir para transformar o paradigma ainda predominante nas teorias de aprendizagem, hoje.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradecimentos se estendem à PUC-Rio e à Universidade de Coimbra.

REFERÊNCIAS

- Bannell, R., Leporace, C. P., & Santos, E. J. R. (2021). Por um novo paradigma para a cognição e a aprendizagem. In R. I. Bannell, M. Mizrahi, & G. Ferreira (Orgs.), *Deseducando a educação: Mentres, materialidades e metáforas* (pp. 15-38). PUC-Rio.
- Clark, A. (2014). *Mindware*. Oxford University Press.
- Colombetti, G. (2014). *The feeling body – Affective science meets the enactive mind*. MIT Press.
- Dellermann, D., Ebel, P., Söllner, M., & Leimeister, J. M. (2019). Hybrid Intelligence. *Business and Information Systems Engineering*, 61(5), 637-643. <https://doi.org/10.1007/s12599-019-00595-2>
- Di Paolo, E. (2009). Extended life. *Topoi*, 28, 9-21. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9042-3>
- Di Paolo, E., Buhrmann, T., & Barandiaran, X. (2017). *Sensorimotor life – An enactive proposal*. Oxford University Press.
- Di Paolo, E., Cuffari, E. C., & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies – The continuity between life and language*. MIT Press.
- Di Paolo, E., Rohde, M., & De Jaegher, H. (2010). Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. In J. Stewart, O. Gapenne, & E. Di Paolo (Ed.), *Enaction – Toward a new paradigm for cognitive science*. (pp. 33-87). MIT Press.
- Dreyfus, H. L. (1975). *O que os computadores não podem fazer – Uma crítica da razão artificial*. A Casa do Livro Eldorado.
- Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still can't do – A critique of artificial reason*. MIT Press.

Dreyfus, H. L. (2002). Refocusing the question: Can there be skillful coping without propositional representations or brain representations? *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 413-425. <https://doi.org/10.1023/A:1021303723047>

Dreyfus, H. L. (2005). Overcoming the myth of the mental: How philosophers can profit from the phenomenology of everyday expertise. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 79(2), 47-65. <https://www.jstor.org/stable/30046213>

Dreyfus, H. L. (2009). *On the Internet*. Routledge.

Dreyfus, H. L. (2014). *Skillful coping: Essays on the phenomenology of everyday perception and action*. Oxford University Press.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1984). Putting computers in their proper place: Analysis versus intuition in the classroom. *Teachers College Record*, 85(4), 578-601.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral vision: Expertise in real world contexts. *Organization Studies*, 26(5), 779-792. <https://doi.org/10.1177/0170840605053102>

Gonçalves, T. N. R. (2012). Ciências da educação e ciências cognitivas. Contributos para uma abordagem transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 217-239. <https://doi.org/10.21814/rpe.3022>

Hutto, D. D., & Myin, E. (2013). *Radicalizing enactivism: Basic minds without content*. MIT Press.

Hutto, D. D., & Myin, E. (2017). *Evolving enactivism: Basic minds meet content*. The MIT Press.

Leporace, C. P. (2019). *Somos todos ciborgues: A tese da mente estendida e as tecnologias digitais na educação* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.46584>

Leporace, C. P., Bannell, R. I., Rodrigues, E. M. S., & Santos, E. J. R. (Org.). (2019). *A mente humana para além do cérebro – Perspectivas a partir dos 4Es da cognição*. Universidade de Coimbra.

Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. *Boston Studies in the Philosophy of Science* (vol. 42). Springer.

Maturana, H., & Varela, F. (2019). *A árvore do conhecimento – As bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena.

Minsky, M. (1974). *A framework for representing knowledge*. MIT-AI Laboratory Memo, 306. <https://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Minsky%201974%20Framework%20for%20knowledge.pdf>

Minsky, M. (2006). *The emotion machine: Commonsense thinking, artificial intelligence, and the future of the human mind*. Simon & Schuster.

Moravec, H. (1988) *Mind children: The future of robot and human intelligence*. Harvard University Press.

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.

Thompson, E. (2007). *Mind in life – Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Harvard University Press.

Williamson, B. (2017). *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. Sage.

Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: The basics*. Routledge.

i Pontifícia Universidade Católica, Brasil; e Universidade de Coimbra, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0001-8293-949X>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Camila De Paoli Leporace
Departamento de Educação PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ -
Brasil
Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097
camilaleporace@gmail.com

Recebido em 06 de março de 2021
Aceite para publicação em 30 de maio de 2022

What computers still can't do, 50 years later: Learning from the perspective of Hubert Dreyfus' phenomenology of everyday coping

ABSTRACT

The article brings a theoretical-philosophical analysis of fundamental aspects of the phenomenology of everyday life by Hubert Dreyfus, in order to contribute with a philosophical look at learning beyond the processing of information. The philosopher, who in 1972 published his well-known book *What Computers Can't Do*, developed a critique to artificial intelligence which makes it possible to understand human cognition beyond the brain, mental and computational representations, based on the centrality of the bodily experience and the body's coupling with the world. Based on Dreyfus' ideas, it is argued that the acquisition of knowledge does not happen only in a representational, computational way, but relies on the experience of this body engaged with the world and on the emotions of the learner. It is demonstrated that these ideas are close to enactivism, a new approach to cognition that presents an alternative to Cartesianism and is part of a theoretical framework known as the 4Es of Cognition: Embodied, Embedded, Extended and Enactive.

Keywords: Cognition; Artificial intelligence; Learning; Body; Enactivism.

Lo que los computadores aún no pueden hacer, 50 años después: Aprender desde la perspectiva de la fenomenología de la vida cotidiana de Hubert Dreyfus

RESUMEN

El artículo trae un análisis teórico-filosófica de aspectos fundamentales de la fenomenología de la vida cotidiana de Hubert Dreyfus, con el fin de aportar una mirada filosófica al aprendizaje más allá del procesamiento de la información. Dreyfus, quien en 1972 publicó su conocido libro *What Computers Can't Do*, desarrolló un análisis de la inteligencia artificial que hace posible comprender la cognición humana más allá del cerebro, de representaciones mentales y computacionales, desde la centralidad de la experiencia en el cuerpo en su acoplamiento con el mundo. Desde las ideas de Dreyfus, se argumenta que la adquisición de conocimiento no ocurre solo de manera representacional, computacional, sino que depende de la experiencia de este cuerpo en conjunto con el mundo y, también, de sus emociones. Se demuestra que estas ideas se acercan al enactivismo, un nuevo enfoque de la cognición que presenta una alternativa al cartesianismo y es parte de un marco teórico conocido como las 4E de la cognición: *Embodied*, *Embedded*, *Extended* y *Enactive* o Corporificado, Situado, Extendido y Enactivo.

Palabras clave: Cognición; Inteligencia artificial; Aprendizaje; Cuerpo; Enactivismo.

Humanidades Digitais e ensino da História: O projeto 25AprilPTLab

RESUMO

O presente artigo tem como propósito apresentar o projeto 25AprilPTLab, que visa criar uma plataforma *online* com conteúdos dedicados à história contemporânea portuguesa, mais particularmente a compreendida de 1958 a 1982. O artigo plasma os processos iniciais desenvolvidos no âmbito do projeto, nomeadamente os inquéritos realizados a professores com o intuito de apurar as suas dificuldades no lecionar das temáticas ligadas ao período supracitado, de que tipo de suportes necessitam e em que medida a plataforma se compromete a responder a estas problemáticas. Em simultâneo, o artigo almeja valorizar novos métodos de ensino, pesquisa e assimilação do saber histórico, articulando-os com os desafios propostos pela atualidade.

Palavras-chave: Ensino; História de Portugal; Humanidades digitais; Plataformas online

Pierre Marieⁱ
Universidade
de Coimbra, Portugal

Pedro Réquioⁱⁱ
Universidade
de Coimbra, Portugal

Dionisia Laranjeiroⁱⁱⁱ
Universidade
de Aveiro, Portugal

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das novas tecnologias nas escolas abriu oportunidades valiosas para o ensino e a construção de ferramentas educativas, constituindo uma área em forte expansão. As Humanidades Digitais apresentam potencialidades não apenas para a investigação mas também para o ensino. Vários projetos de inclusão de tecnologias nas escolas atestam a pertinência de utilizar recursos e ferramentas digitais na atividade letiva, para ir ao encontro dos interesses dos alunos (UNESCO, 2011). São muitas as vantagens encontradas na utilização da tecnologia na sala de aula. Caetano (2015) sumaria algumas: têm impacto positivo na aprendizagem e nos resultados alcançados; quando se integram recursos tecnológicos na sala de aula, os alunos estão mais motivados e concentrados, empenham-se e participam mais, têm melhor comportamento; o uso da tecnologia desenvolve competências de colaboração e comunicação, ao mesmo tempo que favorece a aprendizagem independente, autónoma e diferenciada. Com as tecnologias, pode-se flexibilizar o currículo e ampliar espaços de aprendizagem. Os conteúdos e ferramentas didáticas disponíveis na internet permitem ao professor realizar atividades de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas, promovidas na sala de aula e prolongadas em casa. O professor pode adaptar os conteúdos aos seus alunos, trazer novas experiências e enriquecer o reper-

tório do grupo (Moran, 2004). Há, no entanto, que ter em conta constrangimentos na integração de tecnologias no ensino, tais como dificuldades dos professores devido a falta de tempo e de equipamentos, falta de formação e de confiança na utilização das tecnologias na sala de aula (Rodrigues, 2014), e também a resistência à mudança, a dificuldade de alguns professores na construção de recursos digitais e a necessidade de cumprimento de programas curriculares longos (Correia & Cavadas, 2019).

Nos últimos anos tem havido investimento público em iniciativas para equipar escolas com computadores e acesso à internet, criando condições para a utilização da informação *online* em atividades de ensino-aprendizagem, para enriquecimento temático, disciplinar e social dos professores e dos alunos – o programa ‘Internet@EB1’; o projeto ‘Competências Básicas em TIC nas EB1’; a iniciativa ‘Escolas, Professores e Computadores Portáteis’ (Carvalho, 2007); o ‘Plano Tecnológico da Educação’ (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008); e, mais recentemente, o programa ‘Escola Digital’ (Portugal Digital, 2020). Existem inúmeros *sites* de conteúdos e ferramentas gratuitas para criar, colaborar, comunicar e publicar conteúdos. O importante não é acumular conhecimentos, mas saber selecionar, transformar e reutilizar em novas situações. Neste contexto, importa que os professores escolham recursos e ferramentas digitais que saibam usar com intencionalidade educativa para criar situações que envolvam os alunos na aprendizagem (Carvalho, 2007). E, neste sentido, é fulcral a formação dos professores. Há um conjunto de orientações, modelos e referenciais que defendem que a formação não deve ser focada na tecnologia, mas na sua integração pedagógica em atividades letivas, com exemplos concretos de aplicação para cada disciplina (Costa, 2008; Koehler & Mishra, 2009; Redecker, 2017). Em Portugal, o Plano Tecnológico da Educação, aprovado pelo XVII Governo em 2007, para modernização tecnológica das escolas portuguesas até 2010, integrou o Projeto Competências TIC, um sistema de formação e certificação de competências TIC para professores, preparando-os para aplicarem os conhecimentos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas em sala de aula, com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos. O estudo de implementação do projeto (Costa, 2008) refere que as TIC devem ser integradas em todas as áreas disciplinares e reitera a importância de recursos de qualidade, diversificados e adequados ao currículo; a seleção das tecnologias apropriadas aos objetivos e aos alunos; a criação de projetos que permitam aos professores colaborarem e partilharem conteúdos entre si.

Na disciplina de História, o desenvolvimento tecnológico e a *web 2.0* aumentaram a produção, o diálogo e a partilha de conhecimento histórico. Na aprendizagem, as ferramentas tecnológicas facilitam a pesquisa histórica, o acesso a fontes, acontecimentos históricos, a organização de arquivos e imagens, a sistematização de factos através de linhas cronológicas ou mapas conceptuais. O *software* de edição multimédia pode ser usado para produzir narrativas, com texto, áudio, vídeo, imagens, tanto pelos alunos, na realização de trabalhos, como pelos professores, na vertente instrucional. As plataformas sociais podem servir objetivos educacionais, como a discussão e disseminação de ideias. Algumas organizações oferecem recursos pedagógicos pertinentes¹ (Costa et al., 2012). Apesar disso, estudos mostram que na disciplina de História ainda está muito enraizado o ensino transmissivo, centrado na figura

1. Exemplos disso são o Centro de Documentação 25 de Abril, em Portugal, ou o National Archives Foundation, nos Estados Unidos da América.

do professor com utilização do manual escolar (Silva et al., 2015), e que há necessidade de formar professores de História, autónomos e proativos, para implementar mudanças pedagógicas (Melo, 2015) e para a utilização eficaz das tecnologias no ensino da disciplina (Dias & Pimenta, 2016).

O projeto '25AbrilPTLab – Laboratório Interativo da Transição Democrática Portuguesa' visa criar uma plataforma *online* sobre a história do período de transição para a democracia portuguesa, onde se disponibilizam documentos de arquivos aos professores do ensino básico e secundário, para consulta, utilização e criação de atividades digitais adequadas à sua disciplina e nível de ensino. Este projeto de investigação está a ser desenvolvido no Centro de Estudos Sociais e no Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O projeto é coordenado por Rui Bebiano e a equipa de investigação é composta por Natércia Coimbra, Pierre Marie, Pedro Réquio e Dionisia Laranjeiro.

O 25AbrilPTLab pretende construir um espaço de aprendizagem sobre a história contemporânea de Portugal. O uso das tecnologias da informação e de comunicação através da construção da plataforma poderá permitir aprofundar os conhecimentos sobre o Estado Novo, o processo revolucionário iniciado a 25 de abril e a consolidação da democracia em Portugal. O projeto pretende facilitar o acesso a documentos de arquivos, incentivar atividades interdisciplinares nas escolas e promover a reflexão sobre as bases da democracia portuguesa. Neste espaço, os professores encontram recursos educacionais digitais selecionados, organizados e classificados que podem usar para construir os seus materiais pedagógicos para os alunos e partilhar numa comunidade com professores para reutilização e construção de novos recursos. O objetivo central do projeto consiste em contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico e crítico dos alunos.

O presente artigo visa apresentar o projeto '25AbrilPTLab – Laboratório Interativo da Transição Democrática Portuguesa' e as potencialidades das Humanidades Digitais para o ensino da História nas escolas portuguesas. Na primeira parte, serão apresentados os levantamentos prévios realizados com vista a fundamentar o projeto. A segunda parte será dedicada à descrição do desenvolvimento tecnológico da plataforma. Na última parte serão focadas as potencialidades pedagógicas da plataforma para o ensino da História nas escolas.

2. FUNDAMENTOS DO PROJETO

O projeto 25AbrilPTLab nasceu da vontade de disponibilizar documentos de arquivos aos professores do ensino básico e secundário e ao público em geral, para ultrapassar algumas dificuldades que se destacam no ensino deste período. Antes da construção da plataforma, fizeram-se trabalhos preparatórios para fundamentar o projeto de investigação, ir ao encontro das necessidades dos professores e conhecer os desafios que enfrentam no ensino deste período histórico. Este estudo preliminar consistiu no levantamento e análise dos conteúdos dos manuais escolares de História e dos documentos de apoio apresentados; no inquérito a professores para conhecer as práticas educa-

tivas no ensino do período e as suas necessidades e expectativas em termos de acesso aos documentos e funcionalidades da plataforma; e finalmente na pesquisa de plataformas já existentes para o ensino.

2.1. LEVANTAMENTO DOS MANUAIS

O manual escolar constitui uma ferramenta fundamental para a atividade letiva dos professores. Trata-se de uma fonte de documentos que também contribui para a organização de narrativas históricas. Com vista a fundamentar o trabalho científico do projeto 25AbrilPTLab, realizou-se um levantamento dos manuais escolares de História em vigor no 6º e 9º anos do ensino básico e no 10º e 11º anos do ensino secundário, anos em que o período contemporâneo consta nos programas. Foram analisados 14 manuais, editados entre 2009 e 2018². Foi possível destacar uma narrativa comum nos textos destes manuais, bem como nos documentos apresentados. Estes manuais escolares foram eleitos para o estudo tendo em conta que foi necessário analisar a forma como período da transição democrática portuguesa (1958-1982) é conduzido através dos mesmos.

Nos manuais escolares analisados existe uma repetição de fontes e de documentos apresentados. Os capítulos dedicados ao Estado Novo mobilizam sobretudo discursos de António de Oliveira Salazar e a iconografia de propaganda do regime (“Portugal não é um país pequeno”; “A Lição de Salazar”). Nas páginas sobre o processo revolucionário, encontram-se repetidamente as mesmas capas de jornais e fotografias de militares no 25 de abril de 1974. Nota-se uma escassez de documentos apresentados e uma diversidade reduzida, apesar de existirem bastantes documentos nos arquivos ainda por explorar.

A escassez de documentos conduz à simplificação dos períodos do Estado Novo, do processo revolucionário e da transição democrática portuguesa. Os manuais tendem a reduzi-lo a confronto maniqueísta entre uma “via revolucionária” e uma “via democrática”. Os textos dos manuais escolares não conseguem restituir a densidade do período revolucionário. Esta simplificação oculta diferenças fundamentais entre os diversos projetos que se confrontaram para definir o futuro político, económico e social de Portugal e não permitem valorizar as mudanças locais sentidas pela população.

As limitações dos documentos apresentados pelos manuais propiciam ausências significativas para o estudo do período. Destaca-se a ausência quase total dos movimentos sociais, apesar do seu papel preponderante ao longo do processo revolucionário. Os manuais escolares desenvolvem sobretudo uma visão institucional do período, deixando de lado o intenso movimento popular constituído por Comissões de Moradores, Comissões de Trabalhadores, fábricas autogeridas, Reforma Agrária, entre outros. Quando estão referidos, estes movimentos são objeto de um tratamento enviesado. São raras as referências à diversidade da participação da população durante o período revolucionário.

Estas limitações nos manuais escolares têm consequência na definição de democracia que apresentam. Num dos manuais do 6º ano, a democracia é definida como “tipo de regime político em que os cidadãos têm a liberdade de escolher os seus governantes” (Matias et al., 2017, p. 51). Os manuais

2. Esta é a lista dos manuais analisados: Alves e Jesus (2018); Amaral, Alves, e Tadeu (2018); Amaral, Jesus, et al. (2018); Barreira et al. (2015); Costa et al. (2018); Couto e Rosas (2018); Diniz et al. (2013); Gago e Marinho (2017); Lagartixa et al. (2018); Maia et al. (2018); Matias et al. (2017); Oliveira et al. (2015); Sousa et al. (2017); e Veríssimo et al. (2009).

analisados limitam a democracia aos mecanismos da democracia representativa, reduzem o cidadão à figura do eleitor e limitam a democracia à participação periódica em atos eleitorais. Os manuais traduzem, assim, uma visão institucional da democracia.

Os manuais escolares de História propiciam uma limitação e uma simplificação do processo revolucionário pela escassez de documentos apresentados. Traduzem uma narrativa dominante que tende a apagar outras narrativas e constitui um desafio para o ensino da História. As conclusões deste levantamento dos manuais mostram a necessidade de disponibilizar uma diversidade de documentos de arquivos, com vista a ultrapassar a narrativa dominante e a permitir outras interpretações deste período complexo.

2.2. LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DOS PROFESSORES

Tendo como propósito conhecer melhor as práticas educativas dos professores no ensino deste período, foi construído um inquérito que permitisse destacar as dificuldades encontradas pelos professores, mas também as suas necessidades. Este inquérito foi composto de perguntas de escolha múltipla, de escala, mas igualmente de perguntas com respostas abertas. O inquérito foi organizado em quatro partes temáticas: os conteúdos que estavam a ser ensinados sobre o período; os recursos usados para esta atividade letiva; as dificuldades e necessidades sentidas pelos professores; as funcionalidades que gostariam de encontrar na plataforma do 25AbrilPTLab.

Para responder a este inquérito, foram contactados três agrupamentos de escolas e duas escolas secundárias do concelho de Coimbra³, e ainda um conjunto de professores que tinha demonstrado interesse no projeto. Esta amostra incluiu professores que não lecionavam diretamente o período, mas que abordavam temas com ele relacionados. Dos 91 professores que responderam ao inquérito, 33% lecionam a disciplina de História, 17% uma disciplina sobre Cidadania, 12% Língua ou Literatura Portuguesa e 8% outras disciplinas das Humanidades e Ciências Sociais. Estes professores ensinam em turmas do 5º ao 12º ano. Dos inquiridos, 85% são do sexo feminino e as faixas etárias mais avançadas são bastante representadas, com 54% de professores com idades entre os 51 e os 60 anos e 22% com mais de 60 anos.

O 25 de abril e o período que vai do Estado Novo à transição democrática motivam atividades nas escolas a 87% dos professores inquiridos. São sobretudo organizadas exposições, conferências, trabalhos de alunos, e ainda a difusão de filmes e documentários. Na sua atividade letiva, os professores usam, na sua grande maioria, os manuais e os recursos multimédia disponibilizados pelos editores e *sites* na internet. Nota-se pouco recurso a documentos de arquivos, a testemunhos e elementos de história oral ou a visitas a locais históricos e a museus.

As dificuldades encontradas pelos professores na sua atividade letiva podem ser divididas em quatro grupos. As primeiras têm a ver com o próprio tema, que aparece, para muitos docentes, como complexo, com muitos acontecimentos e datas, e por se tratar também de história recente, o que dificulta ainda mais o seu estudo. As segundas dificuldades relacionam-se com os programas e a organização do ensino. A escassez de tempo para a prepara-

3. A equipa do projeto agradece a participação do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, da Escola Secundária Dom Dinis e da Escola Secundária Infanta D. Maria.

ção das aulas e para a atividade letiva é sublinhada, bem como o comprimento dos programas e a abordagem superficial e repetitiva dos manuais. De notar que os conteúdos relacionados com o 25 de abril encontram-se no fim dos programas, o que torna a escassez de tempo ainda mais perceptível.

A terceira categoria está relacionada com o perfil dos alunos, que, na sua maioria, mostram pouco interesse e motivação na abordagem a estes conteúdos. Os professores inquiridos também destacam a falta de conhecimentos históricos, de maturidade e de formação política dos seus alunos para melhor perceber a densidade do período.

Finalmente, o quarto grupo lida com o material, com a dificuldade de aceder a documentos de arquivos e fontes sobre o período, e com as condições técnicas encontradas nas escolas no funcionamento dos computadores ou da rede internet. Os professores exprimem a vontade de ter acesso a documentos adequados à idade dos alunos, nomeadamente filmes e documentários de pequena duração, arquivos da época e documentos iconográficos. A falta de textos de apoio, bem como de guiões para análises de filmes e fotografias, foi igualmente mencionada. Os professores necessitam também de cronologias e esquemas para sustentar a sua atividade letiva, ideias e jogos pedagógicos e interativos. Finalmente, os docentes destacam a dificuldade em ter de procurar documentos e fontes em vários suportes.

Relativamente aos conteúdos da plataforma, 84% dos inquiridos referem como muito importante o acesso a documentos, principalmente os disponibilizados pelo Centro de Documentação 25 de Abril (62%), e 63% acham muito importante a presença de fichas pedagógicas na plataforma. O 25AbrilPTLab surge como uma oportunidade para encontrar recursos diferentes (muito importante para 77% dos inquiridos) e fiáveis (muito importante para 72% dos inquiridos), bem como para motivar os alunos (muito importante para 77% dos inquiridos). Sobre potenciais constrangimentos na utilização da plataforma, 77% dos inquiridos destacam a falta de tempo e 72% o acesso à internet nas escolas.

2.3. LEVANTAMENTO DAS PLATAFORMAS EXISTENTES

Outro estudo prévio ao desenvolvimento tecnológico foi o levantamento de plataformas digitais existentes no mercado, que teve como objetivo conhecer a oferta nacional e internacional de plataformas com objetivos semelhantes e identificar, analisar e sintetizar as informações mais importantes de cada uma, como apoio à definição da nova plataforma. Assim, procurou-se compreender quais são as funcionalidades recorrentes e mais importantes nas plataformas existentes, os conteúdos mais procurados e mais usados, as abordagens mais inovadoras e as lacunas encontradas. Para este estudo, recorreu-se à pesquisa na *web* com o motor de busca Google, fazendo cruzamentos de vários termos, tais como: 'Repositories', 'History', 'Humanities', 'Social Studies', 'Educational Resources', 'Educational activities'. Paralelamente, foram consultados blogs, revistas digitais e sites de tecnologias na educação (<http://www.freetech4teachers.com>; <https://www.educatorstechnology.com>; <http://www.edudemic.com>; <http://www.edtechroundup.org>), para ler artigos sobre as plataformas e opiniões dos especialistas da área. Dos

resultados de pesquisa, foram selecionadas 14 plataformas de ensino-aprendizagem, pela afinidade que tinham com os objetivos do projeto 25AprilPTLab.

Nos *sites* oficiais das plataformas selecionadas recolheu-se informação oficial e criaram-se contas gratuitas para testes. Evitando uma exposição exaustiva de todas as plataformas, fez-se uma análise global, destacando os resultados de maior relevo. A nível internacional, há um conjunto de plataformas que disponibilizam conteúdos multimédia para a comunidade escolar e, adicionalmente, ferramentas para os utilizadores criarem os seus conteúdos digitais educativos e os disponibilizarem *online*. Para além de áreas de repositório e criação de conteúdos, têm funcionalidades de pesquisa e filtragem, registo, login e página pessoal do utilizador com os seus contributos (e.g., Curriki [www.curriki.org] e CK12 Foundation [<https://www.ck12.org>]). As plataformas são muito completas, mas também complexas na estrutura e quantidade de informação associada a cada conteúdo. Em particular para os professores que têm falta de disponibilidade, este excesso poderá ser uma limitação, pela exigência de tempo para consultar ou criar novos conteúdos. De uma maneira geral, as plataformas disponibilizam conteúdos de várias disciplinas e níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior. Há, no entanto, a destacar duas plataformas focadas apenas nas Humanidades – DocsTeach e Edsitement. O DocsTeach (<https://www.docsteach.org>) permite pesquisar documentos históricos dos EUA, refinando a pesquisa por período (desde 1774 até ao presente) e por tipo de documento (texto, imagem, mapa, vídeo, entre outros). Usando esta base documental, os utilizadores podem criar atividades para os alunos constituídas por pequenas interatividades, como comparar duas imagens, analisar documentos, fazer exercícios. O Edsitement (<https://edsitement.neh.gov>) posiciona-se como o *site* de referência na área de Humanidades para a comunidade escolar, oferecendo conteúdos de línguas, literatura, história, sociologia, arte e cultura. Apresenta planos de aulas e atividades para os estudantes, com exposição de matéria, perguntas orientadoras, avaliação, entre outros. Embora o *site* não tenha ferramentas *online* para a criação de conteúdos, os professores podem inscrever-se e contribuir com recursos educativos digitais. Pese embora a quantidade e diversidade de recursos disponibilizados nestas plataformas, a língua inglesa pode ser ainda um constrangimento para professores portugueses, que têm de os traduzir e adaptar aos programas curriculares do país, bem como para alunos que não dominam o inglês como segunda língua.

A nível nacional, destaca-se o Portal das Escolas (<http://www.portaldasescolas.pt>), do Ministério da Educação, um repositório de conteúdos educativos, para todos os níveis de ensino e disciplinas, e para o qual todos os professores podem fornecer recursos da sua autoria. De realçar, também, a existência de um portal colaborativo de recursos digitais desenvolvidos por professores, na área das ciências exatas – a Casa das Ciências (<https://www.casadasciencias.org>). Na área das Humanidades, não se encontrou nenhuma plataforma portuguesa orientada para a comunidade escolar que disponibilize recursos de qualidade e ferramentas de criação e colaboração, pelo que a plataforma 25AprilPTLab virá suprir uma necessidade de mercado.

3. DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO DA PLATAFORMA

Os levantamentos prévios permitiram perceber melhor as dificuldades e as necessidades dos professores e assim fundamentar a construção da plataforma. O laboratório interativo do 25AbrilPTLab visa disponibilizar documentos de arquivos mas também envolver os professores na elaboração de conteúdos partilhados. Os documentos disponibilizados na plataforma seguem uma classificação que facilita o seu potencial educativo. Foram também elaboradas funcionalidades com o intuito de desenvolver uma comunidade de docentes através de ferramentas colaborativas.

3.1. DESCRIÇÃO DAS FONTES E DOCUMENTOS DE ARQUIVOS

A plataforma pretende facilitar o trabalho dos docentes ao organizar os recursos de forma intuitiva e eficaz para a sua atividade letiva. A acessibilidade constitui um dos grandes objetivos do projeto, dada a generalizada escassez de tempo disponível dos professores para pesquisas em arquivos. Os documentos disponibilizados na plataforma assentam no princípio de *Open Access* e seguem vários níveis de organização e classificação.

O primeiro nível de classificação dos documentos do 25AbrilPTLab prende-se com o tipo de conteúdo disponibilizado. O objetivo de diversificar os documentos usados nas salas de aulas visa também promover a utilização, por parte dos professores, de tipos de conteúdo diversos, como forma de os alunos adquirirem novas competências. Os documentos de arquivos serão, assim, organizados por tipo de material, para facilitar a sua integração no programa letivo dos professores: textos, imagens, conteúdos áudio e vídeos.

As principais mais-valias do projeto 25AbrilPTLab em termos de classificação dos Recursos Educacionais Abertos prendem-se com os dois últimos níveis de organização. De notar que o projeto contempla um período amplo, que vai da campanha presidencial do General Humberto Delgado, em 1958, à primeira revisão da Constituição da República Portuguesa, em 1982. Este intenso período de 24 anos foi segmentado cronologicamente em quatro períodos: 1) o surgimento de novos movimentos de oposição ao Estado Novo, de 1958 a 1969; 2) a “Primavera Marcelista”, com Marcelo Caetano primeiro-ministro, de 1969 a 1974; 3) o processo revolucionário iniciado a 25 de abril de 1974 e que corre até à entrada em vigor da Constituição, em 1976; 4) a consolidação da democracia portuguesa, de 1976 a 1982.

Além da organização cronológica dos recursos, a plataforma pretende oferecer uma classificação temática dos documentos. Este nível de classificação permitirá trabalhos interdisciplinares nas escolas e incentivar projetos temáticos. Destacam-se 12 temáticas que permitem cobrir a integralidade do período contemplado pelo projeto: 1) Cidadania, Constituição e Direitos Humanos; O regime do Estado Novo; 3) Oposições ao Estado Novo; 4) Da guerra colonial à descolonização; 5) Migrações políticas e económicas; 6) Os militares no quartel e na rua; 7) Conquistas da liberdade: culturas, costumes e valores; 8) Movimentos sociais e organizações populares; 9) Partidos, movimentos políticos e instituições; 10) A contra-Revolução; 11) A Revolução na comunicação social; e 12) Transformações económicas.

3.2. DESCRIÇÃO DA PLATAFORMA

A plataforma divide-se em três áreas principais: repositório de documentos, atividades educativas e ferramenta de autoria, para criação de atividades. No repositório de documentos encontra-se uma coleção de recursos selecionados e tratados pela equipa de investigação, com a validade documental e o rigor histórico necessário para serem usados pela comunidade educativa. Na área de atividades educativas, os utilizadores podem consultar atividades criadas e partilhadas por professores. Estas atividades são classificadas de acordo com as faixas etárias, as disciplinas lecionadas pelos professores e os programas oficiais de ensino. Os recursos estão organizados por nível de ensino, do 1º ano do ensino básico até ao 12º, do ensino secundário, e por disciplinas lecionadas (História, Língua Portuguesa, Humanidades, Ciências Sociais).

O acesso ao repositório de documentos e às atividades educacionais é livre, ou seja, qualquer utilizador pode consultar. O registo é necessário apenas para ter uma página pessoal e aceder à terceira área, a ferramenta de autoria. Com esta ferramenta, os professores podem criar as suas atividades educativas juntando documentos disponíveis no repositório 25AbrilPTLab e conteúdos próprios, como textos, perguntas, sugestões de exploração, imagens e vídeos. As atividades criadas podem ser guardadas na sua página pessoal, para uso próprio, ou partilhadas com os outros professores, na área de atividades educativas. Estas funcionalidades são reforçadas com um serviço de pesquisa e filtro de informação, para mais facilmente se encontrar os conteúdos que se procura. Em complemento, a plataforma oferece ferramentas auxiliares para suporte à sua utilização [da plataforma] e exploração em sala de aula, como por exemplo: “lista de palavras-chave usadas no repositório” ou “como analisar um documento histórico em formato de áudio”.

3.3. A PLATAFORMA COMO CONTRIBUTO PARA A CULTURA PARTICIPATIVA

A plataforma foi concebida para fornecer aos utilizadores documentos credíveis, e de informação científica atualizada, que lhes permitirá ampliar os seus próprios conhecimentos e, ao mesmo tempo, criar de forma simples conteúdos sobre o período do 25 de abril, adequados à sua disciplina (História, Língua Portuguesa, Educação Visual, Educação Musical...) e ao grau de ensino (1º CEB, 2º CEB, 3º CEB, Secundário), retratando os seus conhecimentos e interpretações pessoais. Ao oferecer ferramentas para a publicação e partilha dos conteúdos, a plataforma permite aos utilizadores contribuir ativamente para o enriquecimento dos recursos educativos *online*, nomeadamente sobre a temática do 25 de abril, e incita ao diálogo e ao reforço das convicções democráticas das novas gerações. A utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) é fundamental para o dinamismo da plataforma. Para contribuir com conteúdos próprios, os professores têm constrangimentos associados à falta de tempo, aos custos e à complexidade inerente ao desenvolvimento de recursos multimédia, que podem incluir textos, áudio, imagens, vídeos e interatividade (Shearer, 2013). Os REA vêm colmatar este problema. São recursos livres em termos de acesso, transformação e partilha, que podem ser alterados, ampliados e enriquecidos

continuamente (Coelho et al., 2014), e de forma reflexiva, adaptados a diferentes objetivos e contextos. Trazem novas possibilidades aos professores para construir mais facilmente os recursos, sem a preocupação de infringir os direitos de autor. Os REA têm a possibilidade de ser melhorados continuamente, uma vez que são partilhados e validados por quem lhes acede, os consulta e usa (Torres et al., 2012). Deste modo, a plataforma contribui para a cultura participativa, fornecendo uma base de informação rigorosa e ferramentas para a construção coletiva de conhecimento, tornando a aprendizagem mais acessível e global.

4. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DO PROJETO

O projeto 25AbrilPTLab surge como forma de preencher algumas das lacunas existentes no ensino da História do período 1958-1982 e das temáticas transdisciplinares que dele vertem, tendo como principal objetivo a edificação de uma ferramenta didática que auxilie os professores na recolha, seleção e tratamento de informação. Ao mesmo tempo, a plataforma também considera a sua utilização por parte dos alunos, servindo como auxílio à formação dos mesmos.

4.1. DIVERSIFICAR OS DOCUMENTOS DE ARQUIVOS

Como foi apresentado na primeira parte do artigo, a repetição dos documentos e dos suportes gerais presentes nos manuais escolares favorece a simplificação da história do período e das narrativas veiculadas. É justamente com o propósito de colmatar essa brecha, auxiliar o trabalho do professor e elevar a formação do aluno que o projeto 25AbrilPTLab surge.

A diversificação do material disponibilizado pela plataforma irá aumentar a pluralidade das temáticas a serem estudadas pelos alunos ou lecionadas pelos professores. Ao mesmo tempo, o utilizador da plataforma, ao poder usufruir de uma página pessoal que lhe permite agregar os mais variados documentos, tem autonomia para desenvolver um perfil próprio.

Na ótica do professor, a plataforma poderá ter grande utilidade, tanto como fonte de acesso a informação, como para aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Tendo em conta a complexidade da época, a vastidão de eventos e o mosaico intrincado de ligações e cisões entre partidos políticos, militares e organizações populares de base, é natural que alguns docentes não dominem, ou até desconheçam, muitas das temáticas e eventos relacionados com o período e que estão asseguradas no repositório da plataforma. Por outro lado, as ferramentas e os suportes fotográficos e audiovisuais permitem a realização de atividades diversificadas, centradas nos alunos, que vão ao encontro dos seus interesses e motivação (Moran, 2004). Tome-se o exemplo da vontade do aluno de realizar uma pesquisa e criar um pequeno arquivo pessoal, com a finalidade de desenvolver um trabalho escolar, acerca das eleições constituintes de 1975. A plataforma, ao providenciar um vasto manancial de suportes distintos, permite que o aluno aborde temáticas particulares com uma profundidade considerável, pois ser-lhe-á possível, mediante o recurso a documentos textuais, compreender e enquadrar no seu trabalho os principais acontecimentos que matizavam a época abordada. Ao mesmo

tempo, uma forte base visual, onde consta mormente a iconografia partidária, também lhe estará acessível: pinturas de murais, logótipos de organizações políticas, cartazes de propaganda e fotografias de manifestações ou comícios.

Em concomitância, o recurso a uma documentação variada e plural, criteriosamente selecionada e fundamentada, suscitará em professores e alunos a capacidade e o interesse de desenvolver perspectivas renovadas acerca da transição democrática portuguesa. Os manuais escolares procedem a saltos temporais que dificultam a compreensão de um período tumultuoso e simplificam excessivamente os projetos políticos concorrentes durante o período de 1974-1976. Nota-se a ausência quase completa dos movimentos populares de base. Espera-se, portanto, que com a utilização da plataforma 25AbrilPTLab os alunos consigam renovar e assimilar perspectivas diferentes das que se encontram plasmadas nos manuais escolares.

4.2. NOVAS COMPETÊNCIAS PARA OS ALUNOS E PROFESSORES

Uma das preocupações cimeiras no planeamento deste projeto relaciona-se com a premência de desenvolver o espírito crítico e autonomia dos alunos do ensino básico e secundário. Trata-se de dotar os alunos de capacidades metodológicas que lhes permitam apurar a veracidade da informação com que se defrontam (recorrendo à prospeção e à contraposição de fontes, por exemplo) e, em simultâneo, interpretar cada uma destas fontes enquanto elementos essencialmente narrativos, ou seja, não inteiramente desvinculados da subjetividade de quem os produz. Está subjacente o princípio pedagógico da autonomia, no sentido que se pretende dar condições ao aluno para criar as suas representações do mundo e os seus argumentos, o que é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e participativa (Freire, 1998). Julga-se, ainda, que, colocando os alunos no papel de investigadores, pode contribuir-se para uma construção mais coesa das competências definidas no Estatuto do Aluno.

De acordo com o Ministério da Educação (2001/2002), e, neste caso particular, com as prerrogativas aplicadas aos alunos de História A, da área de Humanidades do ensino secundário, as finalidades pedagógicas determinam como objetivos o desenvolvimento de “atitudes de curiosidade intelectual, de pesquisa e de problematização” (p. 6) e aumentar a “capacidade de autocrítica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais” (p. 6). Ainda de acordo com estas normas, através do recurso a “instrumentos de análise das ciências sociais”, os alunos desenvolverão a capacidade de “identificar os factores que condicionam a relatividade do conhecimento histórico” e de “interpretar o diálogo passado-presente como um processo indispensável à compreensão das diferentes épocas” (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 6). Permitindo, assim, a compreensão da “dinâmica histórica como um processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de factores” (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 6).

A plataforma fornecerá, igualmente, a possibilidade de ampliar e interpenetrar diversas áreas de estudo. Ao colocar à disposição do aluno os mais variados recursos e tipos de suporte (textuais, visuais e sonoros),

permite uma reconstrução mais profusa das realidades abordadas. Ao mesmo tempo, os recursos não textuais podem constituir um complemento didático a outras disciplinas. Tome-se o exemplo de um aluno ou professor de Artes Visuais que queira abordar a estética da pintura de mural ou do cartaz partidário, ou de um discente ou docente de Educação Musical que pretenda apresentar um trabalho relacionado com a música de intervenção portuguesa.

Regressando ao âmbito histórico, a plataforma constitui uma ferramenta informativa de enorme importância, na medida em que entronca com as principais competências a serem desenvolvidas no decurso da formação do aluno e fornece-lhe um vasto manancial de fontes alternativas ou complementares aos manuais escolares. De ter em conta que, entre as competências a serem desenvolvidas, encontram-se, no programa do Ministério da Educação (2001/2002), as de “pesquisar de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudos, organizando-a segundo critério de pertinência” (p. 7), bem como de “analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento passado” (p. 7) e “utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos” (p. 7).

Paralelamente, a plataforma servirá como auxílio e simplificação do trabalho de pesquisa do professor, tendo em conta que se encontra estruturada por separatas que permitirão uma busca rápida e eficaz. Ao possibilitar a criação de perfis pessoais, qualquer utilizador, professor ou aluno, poderá guardar e organizar toda a informação que seja do seu interesse, utilizando-a depois para a criação de fichas pedagógicas ou outras funcionalidades análogas de apoio ao estudo. A plataforma colocará os professores e os alunos em contato direto com as fontes, atribuindo-lhes o papel de investigadores e contribuindo para novas problematizações e perspetivas acerca das temáticas subordinadas ao período da transição democrática portuguesa.

Este projeto procura, assim, alargar os horizontes e as competências de cada aluno e professor, proporcionando uma pesquisa e uma construção epistémica interdisciplinar ampla que contribui para uma formação escolar mais enriquecedora. Ao mesmo tempo, ao permitir que cada aluno tenha a possibilidade de se dedicar a um tema por si escolhido, cimenta-se o princípio pedagógico da autonomia (Freire, 1998).

4.3. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

De referir, ainda, as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, definidas pela Direção-Geral da Educação (2012), segundo as quais a formação escolar deverá ter como corolário o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, ser consciente e imerso nos valores do progresso social e humano.

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas

de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social... A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade. (Direção-Geral da Educação, 2012, p. 1)

Seguindo esta linha de pensamento, e valorizando a formação pedagógica enquanto prática que transcende a mera conversão do educando num recetáculo de informação, a plataforma 25AprilPTLab contribuirá para otimizar as práticas escolares que visem consensualizar os valores da cidadania no tecido social.

Atualmente, as preocupações pedagógicas incluem a necessidade de integrar mais profundamente o indivíduo na sociedade circundante. A frequente referência a que se vive numa sociedade individualista cria a necessidade de consciencializar as crianças e os jovens “para a não demissão” (Fonseca, 2009, p. 9), que, em “contexto escolar pode ser alcançada promovendo, no âmbito das diferentes áreas curriculares as dimensões cívicas e de cidadania que queremos que cada um dos alunos desenvolva” (Fonseca, 2009, p. 9). Assim sendo, urge definir em traços largos em que consiste a cidadania. Em primeiro lugar, importa referir que não é um conceito estático, podendo, portanto, sofrer alterações consoante o contexto espaço-temporal em que se insere. Sintética e estatutariamente, cidadão é alguém que goza de direitos políticos e cívicos, bem como de deveres, para com o Estado-Nação em que se insere. Se esta definição lata de cidadão se encontra ancorada e limitada pela subordinação do indivíduo a um estado livre, com o princípio do século XXI e a intensificação da globalização e dos contactos inter-humanos, muitos pensadores e académicos defenderam a necessidade de ampliar este conceito, tornando-o apto a aceitar a cidadania enquanto ‘concidadania’, articulando-o com diversas camadas: locais, nacionais e globais, e pressupondo uma totalidade de direitos. O cidadão do século XXI será aquele que seja dotado de uma capacidade de pensamento abstrato e “autónomo face a qualquer grupo, instituição ou Estado” (Fonseca, 2009, pp. 9-11). O processo educativo terá, portanto, de contemplar a formação para a cidadania e contribuir para a constituição de educandos responsáveis, autónomos e solidários que conheçam e exerçam os “seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros” (Direção-Geral da Educação, 2012, p.1).

Tentando estabelecer articulações entre o estudo da História, a utilização da plataforma a ser desenvolvida pelo projeto 25AbrilPTLab e a formação para a cidadania do aluno, presume-se que os dois primeiros elementos, operando em paralelo, contribuam para uma formação mais profunda dos valores e das capacidades necessárias para a edificação de um sujeito civil individual e coletivo capaz de responder às necessidades sociais do presente.

Regressando às prerrogativas consagradas no programa de Educação para a Cidadania, tomar-se-ão dois exemplos. A *Educação para os Direitos Humanos*, que exige o estabelecimento de uma consciência democrática, centrada “essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticas e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade” (Direção-Geral da Educação, 2012, p. 3), encontrará no estudo da transição democrática portuguesa um caso que poderá fornecer importantes dados para a solidificação dos valores necessários para uma coexistência sadia entre povos, etnias e culturas. Mediante uma análise incisiva de fenómenos como o colonialismo, a guerra colonial, a verificação das condições de vida das classes desfavorecidas durante o Estado Novo, a censura e a repressão política, o aluno terá ao seu dispor uma série de dados que lhe permitirão um contato mais direto com a época abordada e com as problemáticas que a mesma engloba, consolidando assim um sentimento de valorização para com as culturas, povos e pessoas que foram submetidos a processos estruturais de subalternização.

O segundo exemplo é o da *Educação para os Media*, que:

pretende incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais” (Direção-Geral da Educação, 2012, p. 4)

Este segmento terá igualmente como apoio o estudo do período consagrado pela plataforma. Recorrendo ao conhecimento da censura em contextos ditatoriais e à formação do espírito crítico individual, o aluno terá a capacidade de, quando confrontado com situações diárias de exposição a narrativas falsas ou enviesadas (como *fake news* ou discursos políticos populistas), comparar, destringir e analisar minuciosamente toda a informação com que se depara.

5. CONCLUSÃO

O projeto 25AbrilPTLab tomou como ponto de partida uma análise empírica das dificuldades com que os professores que abordam, direta ou indiretamente, o período e as temáticas decorrentes da transição democrática portuguesa se deparam no decurso do lecionamento das suas aulas, entroncando-as de seguida com as lacunas verificadas nos manuais escolares referentes à época em questão. O principal propósito do projeto, no que se refere aos docentes, será, então, o de conduzir os esforços na superação das dificuldades

constatadas e contribuir para um ação educativa mais profusa e frutífera. Longe de restringir o escopo da plataforma à disciplina de História, procurou-se ampliar ao máximo a permeabilidade da mesma às diversas disciplinas existentes no ensino básico e secundário.

Também a formação escolar do aluno constitui, em paralelo com o auxílio ao trabalho do professor, a razão de ser desta iniciativa. Tendo em conta as exigências dos programas escolares, a necessidade da edificação de um sujeito civil geral, as novas políticas de ensino que procuram consensualizar os saberes interdisciplinares nos ambientes escolares pré-universitários, bem como a necessidade de renovar os métodos educacionais, crê-se que a plataforma 25AprilPTLab representará um contributo notável e inovador para as práticas letivas.

AGRADECIMENTOS

Este artigo baseia-se no trabalho efetuado no âmbito do projeto “25AprilPTLab - Laboratório Interativo da Transição Democrática Portuguesa”, financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ref.^a PTDC/COM-CSS/29423/2017. Os autores agradecem a participação dos professores e das escolas envolvidas, pelo seu prestável contributo no desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

- Alves, E., & Jesus, E. (2018). *HGP em ação 6*. Porto Editora.
- Amaral, C., Alves, B., & Tadeu, T. (2018). *Missão: História 9*. Porto Editora.
- Amaral, C., Jesus, E., Neves, P. A., & Carvalho, M. M. (2018). *Tempos de mudança 11*. Porto Editora.
- Barreira, A., Rodrigues, T., & Moreira, M. (2015). *Páginas da História 9*. Edições Asa.
- Caetano, L. M. D. (2015). Tecnologia e educação: Quais os desafios? *Educação*, 40(2), 295-309. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644417446>
- Carvalho, A. A. A. (2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: Dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 25-40. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/59>
- Coelho, D., Balula, A., & Ramos, F. (2014). O uso de recursos educacionais abertos no ensino superior: Potencialidade, desafio e oportunidade. *Indagatio Didactica*, 6(1), 330-342. <https://doi.org/10.34624/id.v6i1.4115>
- Correia, M., & Cavadas, B. (2019). As implicações dos ambientes educativos inovadores para as práticas dos professores. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 2(3), 143-159. <http://revistas.educacioneditora.net/index.php/RIEU/article/view/252>
- Costa, F., Marques, A., & Ribeiro, C. P. (2018). *História e Geografia de Portugal 6*. Porto Editora.
- Costa, F. A. (Coord.). (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação* (vol. 1). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/5928>

Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). Como usar as tecnologias digitais nas diferentes áreas disciplinares? In F. A. Costa (Coord.), *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador* (pp. 61-86). Santillana.

Couto, C. P., & Rosas, M. A. M. (2018). *Um novo tempo da História 12*. Porto Editora.

Dias, M. M., & Pimenta, E. A. (2016). Tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação, inicial e a distância, de professores de História. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 4(7), 37-51.

<https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2016v4n7p37>

Diniz, E., Tavares, A., & Caldeira, A. (2013). *História nove*. Raiz Editora.

Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a cidadania: Linhas orientadoras*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Fonseca, J. T. (2009). *Do conceito de cidadania às práticas escolares de Formação Cívica* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1619>

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009)

Kit tecnológico: Estudo de implementação. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=245&fileName=Kit_Tecnol_gico_Estudo_de_Implementa_o.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=245&fileName=Kit_Tecnol_gico_Estudo_de_Implementa_o.pdf)

Gago, M., & Marinho, P. (2017). *Era uma vez... 6*. Raiz Editora.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>

Lagartixa, C., Sardinha, H., Gomes, J., & Lopes, P. C. (2018). *Hora H 9*. Raiz Editora.

Maia, C., Ribeiro, C. P., & Afonso, I. (2018). *Novo viva a História! 9*. Porto Editora.

Matias, A., Oliveira, A. R., & Cantanhede, F. (2017). *Novo HGP 6*. Texto Editores.

Melo, M. C. (2015). A formação de professores de História em Portugal: Práticas pedagógicas e investigativas. *História Hoje*, 4(7), 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>

Ministério da Educação. (2001/2002). *Programa de História A: 10.º, 11.º e 12.º anos*. Curso científico-humanísticos de línguas e humanidades – Formação específica. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf

Moran, J. M. (2004). A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. *Contrapontos*, 4(2), 347-356. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/785>

Oliveira, A. R., Cantanhede, F., Catarino, I., Gago, M., & Torrão, P. (2015). *O fio da História 9*. Texto Editores.

Portugal Digital. (2020). *Plano de ação para a transição digital de Portugal*. <https://www.portugal.gov.pt/gc22/portugal-digital/plano-de-acao-para-a-transicao-digital-pdf.aspx>

Redecker, C. (2017) *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en>

Rodrigues, A. L. (2014). Dificuldades, constrangimentos e desafios na integração das tecnologias digitais no processo de formação de professores. In G. L. Miranda, M. E. Monteiro, & P. Brás (Orgs.), *Aprendizagem Online – Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014)* (pp. 849-857). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas_Digitais_ticEDUCA2014.pdf

Shearer, R. (2013). Theory to practice in instructional design. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 251-267). Routledge.

Silva, H. M. G., David, C. M., & Mantovani, A. (2015). A tecnologia como aliada no ensino de História e a sua adesão nas escolas de educação básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 390-399. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i2.7707>

Sousa, L., Soares, L., & Albino, M. (2017). Máquina do tempo 6. Edições Asa.

Torres, P. L., Hilú, L., Behrens, M. A., Matos, E. L. M., Marriott, R. C. V., Siqueira, L. M., & Tarrit, C. R. (2012). Construção coletiva do conhecimento: Desafios da cocriação no paradigma da complexidade. In A. Okada (Ed.), *Open educational resources and social networks: Co-Learning and professional development*. (pp. 46-56). Scholio Educational Research & Publishing.

UNESCO. (2011). *Transforming education: The power of ICT policies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211842>

Veríssimo, H., Lagarto, M., & Barros, M. (2009). *Nova construção da História* 12. Edições Asa.

i Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-0465-0660>

ii Universidade de Coimbra, Centro de Documentação 25 de Abril, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-5450-5755>

iii Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-3347-7967>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Pierre Marie
Centro de Estudos Sociais
Praça Dom Dinis 77, 3000-104 Coimbra
pierre.marie@ces.uc.pt

Recebido em 20 de dezembro de 2019

Aceite para publicação em 7 de novembro de 2022

Digital Humanities and History Teaching: The 25AprilPTLab Project

ABSTRACT

This article aims to present the 25AprilPTLab project, which demands to create an online platform with content dedicated to Portuguese contemporary history, particularly to the period between 1958 and 1982. The article displays the early processes developed within the scope of the project, namely the surveys carried out with teachers in order to determine their difficulties in teaching the themes related to the aforementioned period, what kind of supports they need and to what extent the platform will respond to these problems. Simultaneously, the article aims to value new methods of teaching, research and assimilation of historical knowledge, articulating these practices with the challenges proposed by the present time.

Keywords: Teaching; History of Portugal; Digital humanities; Online platforms

Humanités numériques et enseignement de l'Histoire: Le projet 25AprilPTLab

ABSTRAIT

Cet article vise à présenter le projet 25AprilPTLab, qui a pour objectif la création d'une plateforme digitale de contenus d'archives dédiés à l'histoire contemporaine du Portugal, plus précisément de 1958 à 1982. L'article présente les premiers développements réalisés dans le cadre du projet, notamment le questionnaire conduit auprès de professeurs afin de connaître les principales difficultés dans l'enseignement des thématiques à la période susmentionnée, les types de supports nécessaires, ainsi que les apports de la plateforme pour répondre à ces problématiques. Parallèlement, l'article cherche par ailleurs à valoriser de nouvelles méthodes d'enseignement, de recherche et d'assimilation du savoir historique en les articulant aux défis actuels.

Mots-clés: Enseignement; Histoire du Portugal; Humanités numériques; Plateformes digitales

Dos Cadernos Amarelos aos Arquivos Infinitos: Metamorfoses do trabalho docente na cultura digital

RESUMO

O mundo do trabalho tem sido significativamente reorganizado na cultura do capitalismo global e flexível e vem requerendo um novo perfil de trabalhador. Assim, também o trabalho docente tem sido modificado em razão das metamorfoses simultâneas ocorridas a partir dos constantes movimentos no âmbito da economia, educação, política, e até mesmo em função da cultura digital, que afetam a vida e a profissão dos professores. Dado esse novo panorama social e cultural, aqui objetiva-se discutir aspectos que envolvem a transição “dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”, propiciada, sobretudo, pela cultura digital e seu potencial de mudança no trabalho docente. O foco é compreender as principais mudanças ocorridas no trabalho de um grupo de docentes do ensino superior de um Centro Universitário do interior de Goiás, Brasil. Participaram da pesquisa de campo, como entrevistados, 15 docentes. Os resultados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo temática para a organização e tratamento das informações. Entre as principais conclusões, tem-se que as tecnologias digitais interferem nos processos, natureza, dimensões e desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior, provavelmente pelo fato de elas não se caracterizarem como aspectos invisíveis no processo de trabalho na cultura digital.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias digitais; Trabalho docente; Metamorfoses

1. INTRODUÇÃO

No universo da educação, os “famosos cadernos amarelos” de professores que trabalhavam em várias regiões e cantos do mundo foram, e ainda são, bastante criticados pelo que trazem de um passado inalterado e por falta de sintonia com uma realidade sem articulação com o mundo tecnológico, considerado avançado e inovador. Tal crítica permitiu o reforço de uma visão binária entre um passado tido como superado e um presente convidativo ao progresso e à mudança trazida pelas tecnologias digitais.

De qualquer modo, aqui interessa avaliar passado e presente como faces de um processo a recuperar, compreender e superar, no que for necessário, a partir de imersão na realidade. Tendo tal realidade como ponto de par-

Evandro Salvador Alves de Oliveiraⁱ
Centro Universitário de Mineiros e Centro Universitário de Patos de Minas, Brasil

Sálua Cecílioⁱⁱ
Universidade de Uberaba, Brasil

tida e de chegada, pretendemos contribuir para uma reflexão, repensar práticas e concepções cristalizadas a respeito da utilização dos velhos e antigos cadernos amarelos, que, para muitos, simbolizam o arcaico, a desatualização e a defasagem do conhecimento permeando os contextos educativos. Nessa direção, neste artigo tomamos como mote principal as dimensões e interfaces entre trabalho docente, tecnologias digitais e educação.

Participaram da investigação 15 professores de uma instituição de ensino superior (IES) pública municipal do interior de Goiás, Brasil, com diferentes tempos de exercício na carreira docente. Procuramos entrevistar docentes recém-chegados na instituição de ensino superior, outros que estavam praticamente na metade da carreira docente, e alguns que já se encontravam em fase final da carreira do magistério superior. Isto ocorreu com o intuito de verificar se as entrevistas realizadas poderiam trazer aspectos e questões bem distintas, talvez discrepantes, sobre o trabalho docente e as tecnologias digitais nesse novo tempo da cultura.

A pesquisa de campo ocorreu com os professores selecionados para as entrevistas e, para realizar a coleta de dados, apropriamo-nos de recursos tecnológicos existentes e disponíveis de maneira acessível, como o gravador de voz, computadores, celulares, entre outros objetos, como caderno, canetas, papéis, cadeiras e mesas. As entrevistas aconteceram em dois contextos. Um deles foi o próprio ambiente de trabalho, Centro Universitário, sempre com a utilização do gravador; e as outras, seis delas, aconteceram via *e-mail* e aplicativo *WhatsApp*, em que os professores receberam o roteiro de questões e, conforme a disponibilidade, responderam e enviaram ao pesquisador. É importante destacar que a iniciativa da realização das entrevistas de maneira não presencial, virtual, partiu dos próprios investigados, com consentimento dos mesmos, de maneira livre e espontânea.

Dos 15 entrevistados, oito são mestres, quatro são especialistas e três são doutores. Dois docentes trabalham há menos de cinco anos no ensino superior – Sudoeste e Suzy¹; quatro possuem contato com a docência há entre seis e 10 anos – Frida Kahlo, Cebolinha, Luísa e Jonas; seis ministram aulas há entre 11 e 20 anos – Silvio Lange, Fashion, Luna, Tanley, Clary e João José; e apenas três docentes possuem mais de 21 anos de contato com a sala de aula no ensino superior – Angel, Amorim e Luciano.

É importante frisar que o trabalho docente, aqui, é analisado a partir de relações e movimentos que a metodologia do materialismo histórico-dialético permite apreender, estabelecer e explicitar, sobretudo no campo de suas dimensões, naturezas e processos de uma dada realidade que pretendemos conhecer. A partir desta ótica, procuramos entender o trabalho docente sob aspectos que também consideram o real em sua aparência, essência e efervescência, como Minayo (2014) aponta. Em outras palavras, nos interessa captar o que se dá com o exercício da docência aquando das múltiplas determinações histórico-sociais a que tem estado exposto e sujeito nas duas primeiras décadas do século XXI, embora sem ter tido uma ruptura com uma outra realidade que se mostrava, e ainda mostra, o avesso da revolução tecnológica que vem atingindo diversos setores da sociedade, mesmo que de modo desigual quanto ao ritmo, extensão e resultados.

1. Os professores são servidores efetivos em um Centro Universitário do Estado de Goiás, Brasil. Todos eles tiveram suas identidades preservadas e foram selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão descritos no projeto de investigação aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil) da Universidade de Uberaba, sob o número 2.107.467.

Por mais estranho e contraditório que pareça, a educação, que poderia ser um centro de vanguarda em relação à inovação, ainda é também polo de resistência e tradição. Nela se mantém a tradição, os valores e a preservação da cultura. Por meio dela, a história dos povos se faz preservada e cultuada, ora com mais vigor e vitalidade, ora com mais fluidez. Talvez por isso seja um desafio compreender como nela o trabalho docente se estabelece e se movimenta entre o passado e o presente.

Considerando esses panoramas e contextos distintos que atravessam nossas análises, ressaltamos que o trabalho docente é aqui entendido não apenas como as atividades realizadas por profissionais da educação e que acontecem no espaço da sala de aula. Ele significa mais do que isso. Possibilita a quem o exerce ser meio para ser e constituir-se, ao mesmo tempo que expressa alternativa de inserção social e histórica que viabiliza o alcance ou não de objetivos e realizações. Senão, vejamos.

Embasando-nos nos conceitos de trabalho docente desenvolvidos por teóricos como Mazzotti (2010), Barreto (2004, 2012), Tumolo (2005), Tumolo e Batista (2008), D. Oliveira (2010) e S. Oliveira (2015), optamos aqui pelo seu trato em uma vertente sociológica, em que toma o trabalho docente como processo que possui dimensões, modos de organização e execução não restritos ao espaço da sala de aula. Sua natureza, seu alcance e seus resultados refletem uma historicidade a ser compreendida quando algo sobre ele está em questão e demanda análises e/ou intervenções.

Compreendemos o trabalho docente, portanto, como uma categoria ontológica, dado que, pelo trabalho, o indivíduo se constitui ao mesmo tempo que interfere na natureza por meio do que nela intervém, faz e transforma. Transformando-a, se transforma a si mesmo.

Tendo em vista o exposto, interessa-nos, aqui, recuperar o que se dá com quem trabalha quando aquilo que é objeto de sua ação se transforma, em decorrência dos avanços relativos à globalização da economia, à modernização da sociedade e à evolução tecnológica propiciada pela expansão, em ritmo acelerado, da cultura digital, que modifica o cotidiano e a vida de muitos segmentos sociais. É em tal contexto que, na escola e nas atividades a ela correlatas, os cadernos começam a ser substituídos e/ou a se misturarem aos equipamentos de multimídia, telas de computadores, *pendrives*, lousas digitais, *smartphones*, entre outros. Esses passaram a integrar o espaço escolar e a promover alterações nos modos como os docentes começaram a se relacionar com a informação, com o ensino e a aprendizagem, e sobretudo com a produção do conhecimento.

Trata-se da construção de um novo cenário, em que os docentes passaram a trabalhar sob diferentes modos na cultura digital, entendida como um fenômeno que envolve revoluções socioculturais ocorridas em razão da incorporação digital nas produções e relações. Temos a ideia de que a cultura digital remete a uma dimensão bastante ampla, indicativa de constituição de apropriação de uma cultura que diz respeito a novas relações e subjetividades no século XXI – conforme nos apontam as contribuições de Alonso (2017), que nos convida a refletir que a cultura digital tem a ver com a ideia de que as TIC são elementos dela; e as considerações de Longo (2014), Santaella (2003), Santaella e Braga (2017), Costa et al. (2015), Kenski (2013) e Lopes e Melo (2014), sobre cultura digital.

As análises que trazemos neste artigo, fruto das entrevistas realizadas e da análise de conteúdo das mesmas, se concentram em discussões relativas às metamorfoses ocorridas no universo do trabalho docente do professor que atua na dimensão do ensino superior. Elas se referem às transformações e às novas maneiras de trabalhar no contexto do capitalismo global em sua fase de acumulação flexível e suas derivações na forma de metabolismos sociais que têm atingido cada vez mais a sociedade, em diferentes intensidades, e trazido implicações de muitas ordens e naturezas.

No final da segunda década do século XXI, encontramos nos espaços formais de educação uma tendência à presença de menos cadernos e uma multiplicidade de equipamentos, principalmente as tecnologias de base microeletrônicas, que reconfiguram relações e práticas escolares e não escolares – conforme o que nos propomos a apresentar e discutir a seguir.

2. O TRABALHO DOCENTE EM METAMORFOSES: CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NESSE PROCESSO

Por meio do contato com as tecnologias, abrem-se oportunidades para novas produções inter e intrassubjetivas, que podem expressar alterações nas suas configurações subjetivas e a constituição de um novo sujeito, que tende a agir e pensar conforme a ordem liberal. É o que se dá com a produção do sujeito neoliberal e reproduz um modo de vida e de ser em sintonia com as relações que se estabelecem no trabalho, atravessadas pelos processos e regulações do capitalismo global. É uma das novas faces e pilar do mundo do trabalho, que se constitui pela moldagem de subjetividades em acordo tácito com as exigências dos processos produtivos.

O trabalho tem sido produzido por uma nova era e, ao mesmo tempo, tem sido um dos seus produtores mais significativos. Ou seja, na perspectiva dos investigadores franceses Dardot e Laval (2016), ele ocorre num tempo de ‘grandes viradas’, em um contexto profissional que atinge o mundo do trabalho e os que nele atuam. É um período histórico dominado pelo capitalismo global, mídias eletrônicas e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). E essas tecnologias digitais não só alteram modos de trabalho, elas atravessam, de uma forma ou de outra, a vida das pessoas.

Esta nova fase em curso da sociedade, reconhecida por Harvey (2016) e outros autores como a do capitalismo em sua fase de acumulação flexível, é consideravelmente compreendida como uma nova racionalidade em ascensão, por conduzir a sociedade para a construção de uma organização de vida que desenha um novo estilo de sujeito, o homem empresarial (Dardot & Laval, 2016). O docente universitário é um dos atingidos por essa racionalidade que direciona a construção de um novo sujeito, um empresário de si, que necessita de se apropriar dos recursos tecnológicos para conseguir acompanhar as metamorfoses que ocorrem na sociedade, e sobretudo no campo da educação.

É a partir desse panorama que ressaltamos e recuperamos o excerto da fala de um docente do ensino superior, materializada e sintetizada no fragmento extraído da entrevista com ele realizada, e que dá título a esse artigo.

O recorte da fala do professor sinaliza a dinâmica da constituição docente representada na transição “dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”, indicando consideráveis mudanças que atravessam o trabalho docente.

Tendo em vista essa constatação propiciada pelo contexto investigativo, nos empenhamos em explicar o processo e a (re)organização do trabalho docente, evidenciando suas metamorfozes e implicações na vida e no exercício da docência. Para tanto, recuperamos o excerto da narrativa do professor Cebolinha², que relatou:

Antigamente tínhamos os caderninhos amarelos dos professores... hoje eu chamo de arquivos de infinito uso, que é o quê? O professor que vai lá, faz um plano de ensino, esse ano de uma determinada disciplina, ele pega as bases referenciais e continua usando aquilo “Ad” eternamente sem fazer atualizações... quase as mesmas coisas que os *slides*, mesma aula e a mesma coisa, isso é um risco... eu vejo um risco de você continuar reproduzindo sempre a mesma... Aí, esse que eu acho que é um risco pro profissional docente, aí entra a questão de como você vai usar essa tecnologia no seu trabalho docente. Se você vai ser professor que vai continuar reproduzindo “Ad” eternamente, você é o mesmo professor do caderninho amarelo de anos atrás. (Professor Cebolinha)³

O registro verbal do professor Cebolinha nos instiga a pensar em alguns aspectos que constituem o trabalho docente, como suas dimensões, processos e conteúdos. Sendo assim, indagamos: será que trabalhar com os cadernos amarelos, como no passado, é o mesmo que exercer a docência nos dias atuais, se considerarmos as mesmas aulas e *slides* utilizados e montados há anos atrás? Por outro lado, as reproduções de conteúdos e discussões – transmissão do conhecimento – no formato digital (*data show*, projeções, vídeos e outros) garantem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção e atualização do conhecimento? Até que ponto e sob quais formas se complementam a aula tradicional e a que recorre às tecnologias?

Escapando aos raciocínios binários, é possível reconhecer que não há respostas consensuais para perguntas sobre tecnologias e inovação do ensino, tampouco a ‘tradição’ como necessidade de ‘superação’. Não há inovação tecnológica que substitua ou anule por completo o que a ela preexiste. Cadernos subsistem aos artefatos eletrônicos e com eles convivem. O novo não necessariamente abolirá o antigo. Talvez seja por isso que Cebolinha levantou essa discussão ao explicar alguns pontos sobre a presença e o papel das tecnologias digitais no trabalho docente, nos últimos tempos.

Analisamos o trabalho docente e suas possíveis metamorfozes a partir de uma perspectiva dialética, por entendermos que ela envolve contradições e superações constantes no processo em questão. Além disso, por meio das relações dialéticas é possível construir um método de leitura da realidade. Ou seja, a dialética sob a dimensão materialista não concebe o mundo como um complexo de coisas acabadas e prontas, e sim a partir de um constante processo de construção e reconstrução capaz de modificar a realidade. Nesse

2. Cebolinha se trata de um pseudônimo escolhido pelo próprio participante do estudo, caracterizando um código de identificação na pesquisa.

3. Trecho da entrevista realizada com o Professor Cebolinha, do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da instituição de ensino superior. Optamos por trazer na íntegra a fala dos docentes entrevistados.

sentido, o trabalho docente e suas relações com as tecnologias digitais é aqui tratado a partir desta perspectiva, por compreendermos que a discussão a ele articulada trata de aspectos que se entrelaçam a uma realidade que se encontra em constante mutação, movimento e transformação, como os dados analisados neste artigo permitem entender.

Falando em mutações e transformações, importa retomar o pensamento de Harvey (2016) em relação ao capitalismo, sua crise e as articulações que tal sistema possui com as mudanças sociais e culturais da sociedade. Nesse mesmo sentido, Thompson (2008) também entende que as práticas culturais na contemporaneidade compõem processos híbridos que permeiam e transformam as relações, especialmente no que diz respeito às interações que circunscrevem nossas relações.

As análises de Harvey (2008; 2016) sinalizam o quanto a sociedade tem passado por mudanças desde o início da década de 1970, principalmente sobre às maneiras de experimentar o tempo e o espaço. Essas são algumas das metamorfoses que têm ocorrido no trabalho desenvolvido pelos docentes no universo na educação escolar, que, a cada ano, ou década, apresenta reconfigurações em seus conteúdos e natureza, principalmente se considerarmos a presença das tecnologias digitais que perpassam o processo de ensino-aprendizagem e as relações entre alunos e professores.

3. EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: TENDÊNCIAS E DESAFIOS FRENTE AO CAPITALISMO GLOBAL E FLEXÍVEL

Harvey (2008), ao analisar a condição pós-moderna e comentar a ampliação da produção, bem como da circulação e do consumo, de mercadorias, nos propicia uma leitura de uma realidade com forte relação com o trabalho. Ou seja, no campo da educação, o trabalho docente se configura como produto, ao mesmo tempo que produz valor. Ele é considerado um tipo de mercadoria cujos produtores, os professores, se submetem a condições que, por um lado, trazem retorno financeiro (moeda de troca), e, por outro, impulsionam o sujeito a produzir mais para ganhar mais. E, à medida que os indivíduos produzem trabalho, se produzem a si mesmos, e algumas consequências surgem em meio a esse processo.

A era em curso da sociedade reconhecida por Harvey (2016) como a do capitalismo em sua fase de acumulação flexível é consideravelmente compreendida como uma nova racionalidade em ascensão. Esses novos tempos expressam a sociedade como construção de uma organização de vida que desenha um novo estilo de sujeito, o homem empresarial (Dardot & Laval, 2016). Trata-se, para Dardot e Laval (2016), de uma nova razão do mundo, em que indivíduos ajudam a construir uma sociedade tendo como princípio novos modos de trabalho, comportamentos e ações, frutos das relações com os produtos culturais da era digital. Em face do exposto, até que ponto e sob quais formas essa nova razão de mundo tem que ver com o sentido da profusão e circulação dos “arquivos de infinito uso” no contexto da educação?

Admitidos os referenciais teóricos apontados, uma possível resposta à indagação seria o fato de o sujeito contemporâneo ser moldado e constituído

por uma sociedade que produz tecnologias digitais e realidades cada vez mais virtuais que, ao atravessarem a vida dos seres humanos, provocam novas possibilidades de interações e relações interpessoais e profissionais, em virtude dos potenciais e peculiares avanços que elas proporcionam. Em outras palavras, na educação, de um modo geral, deixar de utilizar os cadernos amarelos do passado se configura como uma transição para os novos tempos e tendências que a sociedade e a própria escola, inclusive a universidade, têm absorvido em razão das novidades e tendências tecnológicas. Ao perceber o sujeito, e sobretudo os docentes da educação superior, se constituindo e produzindo valores a partir do entrecruzamento com as tecnologias, depa-ramo-nos com trabalhadores de um novo tempo, uma nova era.

Na esteira dessas constatações, reconhecemos que as análises de Dardot e Laval (2016) se aproximam do entendimento que Antunes (2018) possui sobre a construção desse novo proletariado de serviços da era digital. Em meio a esses sujeitos empresariais, fabricados por uma lógica neoliberal, reconhecida por Dardot e Laval (2016), estabelecemos relações com pessoas que modificam, afetam e transformam a sociedade por meio de suas ações e modos de intervir no mundo. E no espaço da universidade temos percebido, de perto, esse fenômeno.

A sociedade do século XXI, portanto, cada vez mais tem sido composta por indivíduos que assumem inúmeras maneiras de existir, alguns com características mais autônomas e críticas, outros com atributos bastante distintos, que adotam múltiplas posturas e desempenham diferentes atividades no campo do trabalho. Parte dessa sociedade (por exemplo, os docentes) trabalha de acordo com o ritmo que conduz o contexto social, que porventura tem sido tomado por processos em que a valorização do tempo é bastante considerada e explorada. Que adulto nunca ouviu dizer que “o tempo é precioso”? Certamente, muitos que convivem nesta sociedade capitalista já ouviram tal expressão.

Esta nova configuração de sociedade, com sujeitos dotados de novas habilidades para trabalhar, caminha em ritmos acelerados (obedecendo uma lógica produtivista) na cultura do capitalismo global e flexível. Entendemos que é a partir dessas novas configurações na sociedade que as metamorfozes acontecem na vida e no trabalho de docentes universitários – como temos estudado no âmbito do nosso grupo de estudo “Trabalho docente, tecnologias digitais e subjetividades”. Por esta razão, nos interessamos em aprofundar os conhecimentos a respeito de determinados fenômenos que ocorrem nesse sistema global, multifacetado e emblemático que também abrange o universo do trabalho docente, especialmente o de profissionais que atuam no magistério superior.

Assim sendo, o que tratamos aqui, de certo modo, é carregado de controvérsias. Temos identificado que não há pensamento único a respeito dos debates sobre o trabalho docente em interface com as tecnologias digitais. As discussões são polarizadas, não há consenso. Nem gostaríamos que houvesse. Por isso, pretendemos explorar esse objeto investigativo no sentido de tornar visíveis as possibilidades, limites e desafios que constituem a espinha dorsal deste artigo.

4. DOS CADERNOS AMARELOS AOS ARQUIVOS INFINITOS: METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL - DERIVAÇÕES - DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta seção objetivamos analisar aspectos da organização e possíveis metamorfoses do trabalho docente no ensino superior público municipal, a partir da recolha de informações realizada por meio de entrevistas e seu tratamento pela análise de conteúdo. Tais análises foram construídas tendo como base orientações teórico-metodológicas de Bardin (1977). Não buscamos trabalhar com a metodologia que envolve a perspectiva da memória ou história oral. Procuramos caminhar por outras possibilidades metodológicas.

Bardin (1977) destaca que as entrevistas se constituem como uma técnica muito utilizada em pesquisa qualitativa. Considerando isso, entendemos que o obtido por meio delas favorece análises de conteúdo, bastante utilizadas em pesquisas de tal natureza e abordagem. Como o nosso propósito foi apreender significados e percepções sobre o que o trabalho produz nos participantes e em suas subjetividades docentes, procuramos identificar como, em suas falas, as relações com o seu trabalho se produziam.

Desse modo, buscamos compreender aspectos do trabalho docente, especialmente referente às relações com as tecnologias e que, porventura, pudessem se relacionar à sua organização, com o intuito de identificar novos modos de seu desenvolvimento. Para isso, recorreremos aos conteúdos advindos de entrevistas realizadas com os docentes do Centro Universitário investigado, pois constatamos que, ao nos exporem questões sobre o universo do trabalho, traziam muitos aspectos constituintes de seus pensamentos e com interferências e vínculos com suas ações. A exemplo do que segue no excerto de Cebolinha, docente do curso de graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária que, ao analisar o atual cenário em que vive, destaca: “antigamente tínhamos os caderninhos amarelos dos professores... hoje eu chamo de arquivos de infinito uso” (professor Cebolinha).

Durante a entrevista, o docente nos explicou alguns pontos e contrapontos sobre o que pensa a respeito dos modos de organização do trabalho docente. Cadernos amarelos não é uma expressão incomum (estranha) utilizada no âmbito educacional, sobretudo na escola. Provavelmente seríamos capazes de tecer um tipo de comentário ou outro (crítico ou não) sobre os professores antigos que possuíam e utilizavam “cadernos amarelos”, levados à sala de aula, ano após ano, sem modificar e/ou atualizar os planejamentos e conteúdos trabalhados durante o semestre ou ano. Poderiam ser interpretados como uma sinalização da resistência ao novo e, ao mesmo tempo, representar um processo de legitimação de uma profissionalidade reconhecidamente válida e pertinente para o alcance dos objetivos educacionais. Poderia ser interpretado como a preservação do tido tradicional, mas não necessariamente superado, embora pudesse sinalizar uma transformação em curso e/ou uma tendência a se estabelecer no cenário educacional, em tempos de cultura digital se disseminando cada vez mais.

Em relação a tal contexto, aos participantes da pesquisa perguntamos sobre as consequências do uso das tecnologias num modo diferente de organização do trabalho por eles exercido e, considerando as respostas dadas, a do professor Cebolinha apontou que no passado os cadernos amarelos eram

muito usados pelos docentes. Ou seja, não se percebia a atualização de um ano para o outro ao preparar os planos de aula, até mesmo os slides eram usados ano após ano sem sofrer alterações. Professor Cebolinha nos alerta que isso é um risco.

Mas, porquê? Porque a tecnologia está acessível, porque eu preparei essa aula há 10 anos atrás e ela está acessível, ela continua acessível, ela continua lá porque eu tenho uma pasta sistematizada e organizada... Então, por um lado é um facilitador. Mas porquê? Porque você acessa facilmente. Aí, eu acho que é um risco pro profissional docente. (Professor Cebolinha)

Os arquivos de infinito uso compõem inúmeras “pastas sistematizadas” em computadores, *pendrives*, HD externo, entre outros locais de armazenamento. Ao mesmo tempo em que o docente vê esse fenômeno como algo facilitador, pela praticidade, também pode ser um “risco”. Risco porque o professor “continua reproduzindo sempre a mesma [coisa]”, como chama a atenção o professor Cebolinha. Ou seja, as tecnologias nem sempre representam garantia de inovação e mudança. Podem ser apenas um meio aparentemente mais moderno de realizar as atividades docentes sem que a reprodução de modos tradicionais de transmitir a informação seja, de fato, alterada.

Manter tal reprodução envolve várias outras questões que podem estar relacionadas a inúmeras variáveis que os próprios docentes realçaram em suas falas, como: falta de tempo para preparar novas aulas; excesso de trabalho; comodismo; falta de motivação; falta de percepção de que as aulas e conteúdos estão defasados; falta de cobrança; e a própria ausência de ações voltadas à questão digital durante os cursos de formação continuada.

Como Cebolinha conclui, se o professor utiliza os mesmos arquivos, contendo as mesmas aulas, elaboradas há anos, sem atualizá-las ou modificá-las, será “o mesmo professor do caderninho amarelo de anos atrás” (professor Cebolinha), apesar de em algumas situações os arquivos poderem sugerir novidades na forma e não no conteúdo. O que se dá é mais uma de entre novas configurações do trabalho docente, em que os cadernos amarelos do passado estão sendo substituídos por *slides* que se repetem, ano após ano.

Nesse aspecto, os arquivos são visíveis novidades que camuflam o que aparentemente parecia estar ultrapassado. As projeções de imagens, vídeos e sons em equipamentos de mídia, como o *Datashow* ou até mesmo o *Quantum V⁴*, são exemplos de meios diferentes que nem sempre contribuíram para que as transformações do trabalho fossem de ordem substantiva. A utilização desses recursos na sala de aula, pode causar a sensação de inovação, de algo novo, diferente e moderno. No entanto, nos perguntamos: até que ponto a mudança no processo de trabalho acontece e o que dela efetivamente decorre, para o aluno, em relação ao processo de ensino-aprendizagem? Será que o aluno percebe e faz uma reflexão crítica sobre o que se dá nessas circunstâncias e sobre qual o tipo de movimento que ele consegue apreender? Esses são aspectos importantes no debate quando a questão em foco se refere ao potencial e lugar das tecnologias como fator de inovação do trabalho docente e, por conseguinte, de transformação correlata da educação superior. Daí

4. Trata-se do primeiro celular produzido no Brasil com a capacidade de projetar imagens e vídeos em superfícies, simulando uma televisão de 80 polegadas. O aparelho custa em média R\$ 1.800,00 e se refere a um novo tipo de inovação tecnológica, muito promissora, que funciona com o equipamento situado a uma distância de 1,80 m a 2,5 m da parede, tela ou quadro. É um projetor a laser, smartphone, que consegue projetar conteúdos por aproximadamente 4 horas.

a necessidade de manter e/ou ampliar as investigações nessa direção, para que aquilo que se entende ser objeto de mudança possa receber os investimentos devidos por parte dos pesquisadores e dos operadores das políticas educacionais em vigência. Por isso, o tema demanda estudos mais atualizados a serem investigados com o rigor e a profundidade que possibilitem viabilizar as mudanças desejadas nas dimensões esperadas.

Os comentários tecidos pelo docente anteriormente mencionado possuem relação com o encontrado na produção de alguns autores, como por exemplo Antunes (2018), que aborda questões sobre o novo proletariado de serviços na era digital, fazendo menção à desconstrução do trabalho no Brasil do século XXI. Antunes (2018) considerou o governo Michel Temer uma nova fase de contrarrevolução neoliberal vivenciada pelo povo, citando a efetivação de uma devastação do trabalho, incluindo o desmonte da legislação social dele. E, em meio a esses contextos de instabilidades e decadências, os docentes se constituem como profissionais que absorvem os impactos do projeto econômico neoliberal que se instala na sociedade e vem transformando os modos de trabalhar de forma geral.

Na esteira de tais mudanças, talvez seja por isso que os cadernos amarelos deixaram de existir e passaram a ser substituídos pelos novos produtos desse projeto neoliberal que é parte central da cultura digital, como a professora Joana Peixoto esclarece e problematiza em entrevista concedida ao grupo de pesquisa GEPETTES⁵ (Oliveira et al., 2019). A entrevista realizada por Oliveira e colaboradores (2019) traz à tona aspectos relacionados ao mundo do trabalho (docente), educação e cultura virtual, considerando que, em meio a esses, as subjetividades dos sujeitos são produzidas a partir dos contextos em que os indivíduos estão inseridos, ou seja, elas se processam e se alteram com base na lógica capitalista de acumulação flexível que as impulsiona.

Na sociedade que avança e cresce em escala exponencial, com elevados números de adoecimentos no trabalho, sobretudo nesse contexto da acumulação flexível, como pontua Antunes (2018), estão os profissionais da educação. Os docentes que trabalham na cultura digital sentem o peso e as consequências que ocorrem nesse viés produtivista, de aceleração e grandes impactos. O autor traz em sua obra discussões sobre acidentes de trabalho, a flexibilização como base do adoecimento, a gestão por metas e o surgimento da individualização e solidão no local de trabalho (Antunes, 2018). Esses temas permitem-nos entender que o docente da cultura digital tem sido tomado por fatores e dilemas de trabalho que possivelmente o impulsionam a “trabalhar” utilizando os recursos dos “arquivos de infinito uso”. Para tanto, ao apropriar-se de determinados recursos tecnológicos na sala de aula, isto pode causar (no docente) a ‘sensação’ de estar atualizado, de fazer o melhor que poderia naquele determinado momento, ou simplesmente o conforto de acreditar que esteja cumprindo o seu papel enquanto trabalhador docente. A esses aspectos somam-se outros referenciais que vale recuperar, incluindo-se aqui também os conteúdos das respostas dos entrevistados.

5. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade (GEPETTES).

5. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MUDANÇA: REALIDADE OU APARÊNCIA?

Quanto muda o trabalho? Em que aspectos? Como aqueles que o realizam assimilam e reconhecem tal processo? Para ilustrar e conhecer mais sobre esse assunto, trazemos, na sequência, alguns conteúdos selecionados para análise, relativos às compreensões que os docentes possuem sobre inúmeros aspectos que dizem respeito à organização do trabalho docente. A partir da pergunta direcionada aos entrevistados, os professores nos responderam o seguinte:

É... eu penso que *favorece talvez no tempo*; coisas que eu levaria horas para elaborar, desenvolver, ela facilita que eu gaste menos tempo. Só que, em contrapartida, ou outro lado, é que às vezes esse excesso de tecnologia faz com que eu tenha que ficar sempre utilizando essas tecnologias. *Então é a questão do tempo*. (Professora Frida Kahlo; grifo nosso)

Eu acho que favorece, sim. A gente tem, por exemplo, o SEI⁶, na faculdade, eu acho que ele ajuda a gente e a gente tem que tomar ele como parceiro, colocar plano de curso, fazer plano de ensino, traçar uma linha de trabalho. Eu acho que ela [a tecnologia] pode ajudar e muito, eu acho que ela mais ajuda do que ao contrário, sem dúvida que ela ajuda, mas é só essa questão mesmo. (Professor Jonas; grifo nosso)

6. SEI – Sistema Educacional Integrado, onde são registradas, de forma online, as notas e as frequências dos estudantes.

O participante afirma que: *“favorecem a rapidez na busca da informação, facilitam a execução de trabalhos que poderiam levar mais tempo que o normal”* (professor João José; grifo nosso). Para outro entrevistado, as tecnologias: *“favorecem enormemente, pois com o uso delas o trabalho é executado com mais agilidade e a sua produção é muito mais satisfatória”*. (professor Luciano; grifo nosso). Uma das docentes disse que: *“favorece na organização das aulas, na execução de diferentes práticas pedagógicas, na compilação de matérias e conhecimentos”* (professora Luna; grifo nosso). Por outro lado, a participante argumentou o seguinte: *“acho que traz facilidade, organização, planejamento e inovação”* (professora Angel; grifo nosso).

Eu não sei se a tecnologia favorece ou facilita o trabalho docente. O que entendo é que é necessária a utilização dessas tecnologias se quisermos fazer com que as aulas fiquem, de alguma forma, atrativas para os alunos, que muitas vezes chegam com mais conhecimento e informações do que o próprio docente referente a algum assunto. A tecnologia muda a forma de trabalharmos, pois exige que estejamos sempre em busca de atualização e aquisição de conhecimento” (Professora Clary; grifo nosso).

É fato que não temos mais como retroceder em relação ao uso das tecnologias. . . . Os profissionais tiveram que se adequar ao processo da tecnologia ao longo dos últimos 10 anos, percebemos que muitos professores ainda têm muita dificuldade com a utilização dessas ferramentas, até porque não nasceram na “era da digitalização”, tiveram que se adequar de uma forma ou de outra. (Professora Fashion, grifo nosso).

Por fim, a professora Suzy disse: “*acho que a palavra é eficiência. Com certeza conseguimos fazer mais coisas do que o habitual por meio das tecnologias. Penso que isso é, de certo modo, favorável*” (grifo nosso).

Trazemos aqui alguns exemplos sobre o que dizem os docentes a respeito da organização do trabalho docente. Conforme exposto, nos é possível entender que os professores possuem compreensões que se aproximam mas que também se distanciam. O docente João José nos informa algo muito próximo do que os demais professores pensam. Para ele, as tecnologias “favorecem a rapidez na busca da informação, facilitam a execução de trabalhos que poderiam levar mais tempo que o normal”.

Percebemos, também, que os docentes entrevistados associam a presença e utilização das tecnologias à questão do tempo. Esse ponto apareceu em várias falas. Durante as conversas investigativas com os professores da universidade, constatamos que várias vezes apareceram as palavras ‘favorável’, ‘favorece’ ou ‘favorecem’. Isto ocorreu porque os sujeitos da pesquisa acreditam que as tecnologias atuam de maneira eficaz quando o assunto é a otimização do trabalho. Tal questão surgiu no relato da docente Suzy, que trouxe o seguinte fragmento à tona: “*acho que a palavra é eficiência. Com certeza conseguimos fazer mais coisas do que o habitual por meio das tecnologias. Penso que isso é, de certo modo, favorável*”.

Afirmar que por meio das tecnologias “conseguimos fazer mais coisas do que o habitual” nos parece uma tendência muito articulada ao mundo do trabalho, e, de certa maneira, não deixa de ser uma compreensão um tanto ou quanto instigante. Tal pensamento se aproxima das análises críticas de Dardot e Laval (2016) sobre a lógica produtivista e acelerada que constitui o sujeito neoliberal como empresário de si. A esse respeito, a professora Adelina Novaes, em uma entrevista realizada por Oliveira et al. (2017), sobre a cultura midiática na sociedade neoliberal, elabora uma série de críticas quanto a expressão do projeto neoliberal em curso. Um exemplo mencionado pela entrevistada, Adelina Novaes, é que realizou a entrevista com a utilização de um *smartphone*, em razão da falta de tempo. Os autores enviaram, via *e-mail*, o roteiro de questões e, conforme o tempo que possuía, a docente respondia às perguntas recorrendo ao recurso tecnológico.

Desse modo, em virtude da escassez de tempo, aproveitar cada segundo parece ser sempre muito útil e menos prejudicial, em se tratando de uma sociedade que valoriza a produção – sobretudo aquela em larga escala. Conseguir “fazer mais coisas do que o habitual” indica que o trabalhador dá conta de desempenhar múltiplas funções, ações, atividades, etc., desde que se utilize e se aproprie dos recursos atuais propiciados pelas tecnologias. Com elas, também o docente é capaz de desenvolver “mais coisas” do que o habitual.

Em um cotidiano sem a presença das tecnologias, o trabalho seria desenvolvido em escalas mais lentas, provavelmente com mais gasto de tempo. Por esta razão, “isso é, de certo modo, favorável”, como argumenta a docente Suzy. As tecnologias permitem, portanto, otimizar o tempo de modo a contribuir com melhores condições para organizar o trabalho. Percebemos haver uma forte relação entre a organização do trabalho e o aspecto do tempo.

Em outras entrevistas também encontramos pontos de vista que caminham no mesmo sentido do que indicam Suzy e João José. O relato do docente Amorim não se distancia do que fora exposto até então, pois o mesmo considera que as tecnologias atuam de modo a “facilitar e agilizar o trabalho diário”. Facilidade e agilidade são pontos a ser compreendidos como fenômenos que permitem o “trabalho diário” acontecer de maneira mais leve e rápida. São características relacionadas com pressupostos de uma racionalidade e ideologia neoliberal, anunciadas por Dardot e Laval (2016). Ou seja, a sensação de facilidade e agilidade que os professores podem sentir acontece porque alguns processos de trabalho – como elaborar uma aula a ser ministrada, por exemplo, no curso de Psicologia, ou outro – acontecem em curtos espaços de tempo, causando-lhes tais impressões. São reflexos de um sistema político neoliberal que visa aproveitar ao máximo o tempo dos trabalhadores, de maneira que aconteçam, custe o que custar, produções que contribuam para o fortalecimento e crescimento de uma cultura pautada no capitalismo global e acumulação flexível.

Ao fazer uma verificação das palavras que possuem maior frequência nas respostas extraídas da pergunta que construiu esta subseção, foi possível analisar alguns pontos. Procuramos analisar o que as palavras frequentes representam à luz dos olhares e compreensões que os participantes da pesquisa possuem. Nesse sentido, constatamos que as palavras ‘favorece’, ‘organização’ e ‘conhecimento’ aparecem repetidas vezes e possibilitam a análise de algumas questões. Tais interpretações nos permitem compreender que um dos papéis exercidos pelas tecnologias recai sobre a facilidade que elas trazem enquanto contribuem para a organização das aulas no ensino superior, como o fragmento extraído da entrevista com a docente Luna nos mostra: “favorece na organização das aulas, na execução de diferentes práticas pedagógicas, na compilação de matérias e conhecimentos”. A participante entende que as tecnologias digitais favorecem, além da organização – planejamento – das aulas, a execução de outras diferentes práticas de ensino, a exemplo da própria aula ou da realização de avaliações. Nesse sentido, entendemos que as tecnologias contribuem em vários aspectos e dimensões, pois tal questão também é reforçada nas palavras da docente Fashion:

Quanto ao favorecimento, vejo inúmeros, tais como: preenchimento dos diários *on-line* (o que antes era feito manualmente), aulas com melhor qualidade (com recursos que nos ajudam a melhorar os recursos audiovisuais), apresentação de seminários, leitura *on-line* de artigos, reportagens, livros. (Professora Fashion)

A docente Fashion considera que há vários pontos positivos nas tecnologias digitais. Atividades que facilitam e favorecem o trabalho docente,

como preenchimento dos diários *on-line*, elaboração de aulas com maior qualidade, acesso a artigos *on-line* que permitem ampliar leituras, entre outros, são aspectos que, de certo modo, colaboram para organizar o trabalho docente de maneira a proporcionar rendimento, produção e eficiência.

Por outro lado, embora a maioria dos entrevistados entenda que as tecnologias facilitam e favorecem o trabalho docente, bem como a sua organização, existem alguns contrapontos. A fala do docente Cebolinha, por exemplo, aponta diferentes pontos de vista, com questões bastante instigantes, e algumas delas já dadas. Primeiro, o docente entende que a tecnologia tem duas faces tidas como fundamentais. Descreve Cebolinha que: “uma delas é o acesso à rede de informações, inclusive de informações que estão aí e tal, essa facilidade de acesso de trabalhar com várias telas abertas, possibilidades que, de alguma forma, facilitam na organização do nosso trabalho”.

O docente aponta o lado positivo e promissor das tecnologias. Nessa perspectiva, as mesmas possibilitam desenvolver um trabalho que abarca vários temas, assuntos ou conteúdos ao mesmo tempo. Como o próprio participante informa, é possível trabalhar “com várias telas abertas”, de maneira a facilitar a organização do trabalho. Isto proporciona a sensação de controle que o sujeito possui sobre a multiplicidade de recursos e informações que essas “várias telas” possibilitam explorar. No entanto, existe um outro lado que identificamos. Ele se mostra um pouco temeroso. Na sua fala, há uma outra face que as tecnologias podem apresentar. Explica Cebolinha que “os caderninhos amarelos dos professores”, hoje substituídos pelos “arquivos de infinito uso”, também oferecem “um risco” – no caso, os ‘novos’ arquivos infinitos. Esse último ponto, apresentado por nós, traz à tona aspectos que merecem ser pensados, discutidos e ressignificados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que fazer pesquisa em educação, além de contribuir em vários aspectos e dimensões na sociedade, nos permite compreender novos modos de viver em tempos de cultura virtual, digital e tecnológica. E foi a partir de indagações que emergem do próprio campo educacional, especialmente no âmbito do ensino superior, que ocorreu a pesquisa de campo que deu como fruto este artigo. Tivemos o intuito de nos aproximarmos do mundo do trabalho, sobretudo do trabalho docente, de forma a evidenciar as metamorfoses que têm ocorrido no universo do trabalho em consequência das relações que os docentes estabelecem com as tecnologias digitais.

Essas relações que buscamos mostrar alteram algumas dimensões do trabalho docente. Defendemos a tese de que as tecnologias não apenas intensificam e aceleram o ritmo de trabalho na cultura digital, elas modificam a produção de subjetividades de sujeitos que trabalham com a docência e contribuem significativamente no desenvolvimento profissional docente. Reconhecemos que as relações da atualidade são atravessadas por processos que permitiram que os cadernos amarelos do passado fossem substituídos por recursos digitais e artefatos eletrônicos. No entanto, por mais que essas inovações digitais aparentem representar alguma inovação no contexto educativo,

são entendidas como recursos que ainda carregam ranços de décadas atrás.

Também constatamos, por um lado, que as tecnologias digitais atuam como potenciais recursos eletrônicos e digitais capazes de favorecer, facilitar e ajudar a organização do trabalho docente. Por outro, elas podem ser compreendidas como recursos passíveis de provocar esvaziamento e empobrecimento de aspectos relacionados à aula e ao ensino, por exemplo, por se tornarem artefatos que, de certa maneira, permitem que o professor se acomode quando utiliza os mesmos arquivos digitais, guardados nas mesmas pastas. Ou seja, explora os materiais “de infinito uso” por inúmeras vezes, ano a ano.

Em suma, ao longo da nossa investigação percebemos que o novo proletariado de serviços da era digital, como o docente universitário, organiza o trabalho conforme os contextos em que está inserido e as possibilidades que possui. Compreendemos, também, que algumas questões que envolvem o “tempo” aparecem com muita veemência nos relatos produzidos pelos docentes da pesquisa. Os docentes universitários possuem cada vez menos tempo para desempenhar suas funções, e eles têm demonstrado isso em suas entrelinhas – gestos, expressões, textos, discursos e práticas.

REFERÊNCIAS

Alonso, K. M. (2017). Cultura digital e formação: Entre um devir e realidades pungentes. In R. Z. Cerny, E. M. F. Ramos, E. M. Brick, A. S. Oliveira, & M. R. Silva (Orgs.), *Formação de educadores na cultura digital: A construção coletiva de uma proposta* (pp. 23-39). UFSC/CED/NUP.

Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreto, R. G. (2004). Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1181-1201. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400006>

Barreto, R. G. (2012). A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 33(121), 985-1002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400004>

Costa, S. R. S., Duqueviz, B. C., & Pedroza, R. L. S. (2015). Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 603-610. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.

Harvey, D. (2008). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Edições Loyola.

Harvey, D. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. Boitempo.

Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. Papirus.

Longo, W. (2014). *Marketing e comunicação na era pós-digital: As regras mudaram*. HSM Brasil.

Lopes, P. M. A., & Melo, M. F. A. Q. (2014). O uso das tecnologias digitais em educação: Seguindo um fenômeno em construção. *Psicologia da Educação*, 38, 49-61. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/22799>

Mazzotti, T. B. (2010). Instituinto significados de “trabalho docente” por meio de dissociação de noções. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 17(18), 193-208. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.765>

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14.ª ed.). Hucitec.

Oliveira, D. A. (2010). Trabalho docente. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. (pp. 50-58) UFMG/Faculdade de Educação.

Oliveira, E. S. A., Cunha, J. H., & Cecílio, S. (2017). Cultura midiática na sociedade neoliberal: Entrevista com a professora Adelina Novaes. *Revista Profissão Docente*, 17(36), 129-134. <https://doi.org/10.31496/rpd.v17i36.1164>

Oliveira, E. S. A., Neto, H. C. M., Neto, J. H. C., & Cecílio, S. (2019). Cultura virtual e subjetividade na idade média: Contemplações críticas com Joana Peixoto. *Roteiro*, 44(2), e19970. <https://doi.org/10.18593/r.v44i2.19970>

Oliveira, S. M. (2015). *O trabalho docente no ensino superior: Múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Mercado de Letras.

Santaella, L. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura*. Paulus.

Santaella, L., & Braga, A. (2017). Metamorfozes na cultura digital e na educação. In R. Z. Cerny, E. M. F. Ramos, E. M. Brick, A. S. Oliveira, & M. R. Silva (Orgs.), *Formação de educadores na cultura digital: A construção coletiva de uma proposta* (pp. 411-429). UFSC/CED/NUP.

Thompson, J. B. (2008). *A mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia* (9.ª ed.). Vozes.

Tumolo, P. S. (2005). O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: Uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, 26(90), 239-265. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100011>

Tumolo, P. S., & Batista, R. L. (Org.). (2008). *Trabalho, economia e educação: Perspectivas do capitalismo global*. Editor Práxis e Massoni.

i Centro Universitário de Mineiros e Centro Universitário de Patos de Minas, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0003-2228-9776>

ii Universidade de Uberaba (Uniube), Brasil.
<http://orcid.org/0000-0001-6035-1636>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Evandro Salvador Alves de Oliveira
Rua 22, nº 356, Setor Aeroporto
Mineiros, Goiás, Brasil
evandro@unifimes.edu.br

Recebido em 28 de fevereiro de 2020

Aceite para publicação em 15 de fevereiro de 2022

**From yellow notebooks to infinite files:
Metamorphoses of teaching work in digital culture**

ABSTRACT

The world of work has been significantly reorganized in the culture of global capitalism and has required a new worker profile. Thus, the teaching work has also been modified due to the simultaneous metamorphoses that occurred from the constant movements in the scope of economics, education, politics, and even due to the digital culture, which affect the lives and the profession of teachers. Given this new social and cultural panorama, the aim here is to discuss aspects that involve the transition “from yellow notebooks to infinite archives”, brought about, above all, by digital culture and its potential for change in teaching work. The focus is to understand the main changes that occurred in the work of a group of higher education teachers at a University Center in the interior of Goiás, Brazil. A total of 15 teachers were interviewed. The results obtained were submitted to thematic content analysis for the organization and treatment of information. Among the main conclusions, there is that digital technologies interfere in the processes, nature, dimensions and development of teaching work in higher education, probably because they are not characterized as invisible aspects in the work process in digital culture.

Keywords: Education; Digital technologies; Teaching work; Metamorphoses

De los cuadernos amarillos a los archivos infinitos: Metamorfosis del trabajo docente en la cultura digital

RESUMEN

El mundo del trabajo se ha reorganizado significativamente en la cultura del capitalismo global y flexible y ha requerido un nuevo perfil de trabajadores. Por lo tanto, el trabajo docente también se ha modificado debido a las metamorfosis simultáneas que se produjeron a partir de los constantes movimientos en el ámbito de la economía, la educación, la política, e incluso debido a la cultura digital, que afectan la vida y la profesión de los docentes. Ante este nuevo panorama social y cultural, nuestro objetivo es discutir aspectos que implican la transición “de los cuadernos amarillos a los archivos infinitos”, proporcionada, sobre todo, por la cultura digital y su potencial de cambio en el trabajo docente. El objetivo es comprender los principales cambios que ocurrieron en el trabajo de un grupo de docentes de educación superior de un Centro Universitario en el interior de Goiás, Brasil. Participaron en la investigación de campo, como entrevistados, 15 docentes. Los resultados obtenidos se sometieron al análisis de contenido temático para la organización y el tratamiento de la información. Entre las principales conclusiones, se encuentra que las tecnologías digitales interfieren en los procesos, la naturaleza, las dimensiones y el desarrollo del trabajo docente en la educación superior, probablemente porque no se caracterizan como aspectos invisibles en el proceso de trabajo en la cultura digital.

Palabras clave: Educación; Tecnologías digitales;
Trabajo docente; Metamorfosis

Expansion of Distance Education in higher education: Trajectories in Argentina, Brazil, Chile and Colombia

ABSTRACT

During the first two decades of the 21st century, higher education has had an accentuated expansion in South America. To be able to handle this increase in demand, international organizations have encouraged the region's countries to turn to distance education. Therefore, it is important to understand how this mode of education has been incorporated into higher education policies in different South American countries. The aim of this article is to compare the reality of four South American countries with respect to the level of participation in distance education in higher education, namely in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. Regarding the methodology, we analyzed official and research data about the latest evolution of distance education in higher education in the four countries studied. The analysis reveals that distance education has experienced a significant expansion in these countries since 2010, with the greatest increase occurring in Brazil. We concluded that, despite external factors in favor of distance education, internal environments in each country influence the manner and tempo with which this pressure is reflected in their respective higher education policies.

Keywords: Higher education; Distance education; South America; Comparative education; Educational policies

1. INTRODUCTION

Rapid expansion in higher education is not a new phenomenon, having occurred since the 20th century, nor is it geographically localized, having been observed worldwide. In 1900, almost 500,000 people on the planet were enrolled in higher education institutions, while in 2000 this number was approximately 100 million (Schofer & Meyer, 2005). By 2016, the estimate had increased to almost 216 million (Calderon, 2018). This growth has been associated with a change in societal models, with ample democratization catalyzing education as a way to generate improved social mobility (Schofer & Meyer, 2005; Schwartzman, 2015). Indeed, young adults having graduated from higher education have, on average, a 40% higher income than those who have completed only secondary education (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

Artur Jacobusⁱ
Universidade do Vale
do Rio dos Sinos,
Brasil

Janaina Kunzlerⁱⁱ
Universidade do Vale
do Rio dos Sinos,
Brasil

João Batista Storckⁱⁱⁱ
Universidade do Vale
do Rio dos Sinos,
Brasil

Maria Aparecida Marques
da Rocha^{iv}
Universidade do Vale
do Rio dos Sinos,
Brasil

At the end of the 20th century, the demand for access to higher education was also stimulated by UNESCO, the World Bank, the World Trade Organization (WTO) and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (Neves, 2018). These institutions advocated systemic reforms that would respond to this growing demand by diversifying post-secondary education models, permitting private institutions' participation in higher education and offering distance education (Segenreich & Castro, 2012). Underlying these recommendations was the premise that the public authorities of countries undergoing development would not have the conditions to assume the entire cost of the expansion of higher education within their classical model, which features public teaching and research institutions with face-to-face offerings. Alternatively, these suggestions, offered as a solution to concerns about increasing access to higher education, have been associated with neoliberal ideology, namely its commitment to the market economy with a reduction in the size of the State and the idea of promoting freedom of choice for individuals (Olssen & Peters, 2005). The opening of the higher education sphere to private institutions and for the growing use of technology can be framed as a response to the interests of capital, in search of new areas to be explored, configuring an enormous educational market with global dimensions (Lima, 2011b).

Distance education appears as one of the ingredients in this boilerplate recipe, one which has somewhat changed from its initial motivations. Originally conceived of as an instrument to reach individuals who lived far from developed centers or who had not completed their education in the customary timeframe (Mill et al., 2008), international entities now promote it as a solution directed at a population with fewer resources, even in large centers (Segenreich & Castro, 2012; Segrera, 2016). The institutions which are able to offer education on a large scale at lower cost tend to stray from the classical university model of producing knowledge, generating legitimate concerns regarding the quality of education offered (Altbach, 2008). It is also important to note that the adoption of distance education has been more commonplace in emerging countries than in developed ones (Costa, 2016).

In choosing Latin America as the focus, similarities are observed with regard to the various reforms that different countries have experienced since the '90s (Bernasconi & Celis, 2017; Segrera, 2016): expansion, diversification, and privatization have been common policies, for those pursuing a neoliberal agenda. For example, during a short period from 1995-2002, in Latin America and the Caribbean, the number of private institutions increased from 53.7% to 69.2% (Segrera, 2016). With reference to student numbers, Latin America is renowned as the global region with the highest percentage of enrollment in private institutions (OECD, 2015), the product of a process of commercialization that is not always concerned with the quality of the education offered (Brunner, 2013). The similarities found in the higher education scenario in Latin America cannot, however, overshadow the differences between these countries, which, for reasons of political, economic, or social order, have not adopted with the same swiftness or intensity the policies proposed by international organisms (Alcántara et al., 2013).

Accordingly, one of the aspects that has become important to examine involves questioning how distance education has been incorporated into higher education policies in South American countries and what the causes behind the verified similarities and divergences could be. The objective of this study is to compare the reality of four South American countries regarding the recent evolution of distance education participation in higher education. Argentina, Brazil, Chile and Colombia were the four countries chosen based upon the greatest availability of official data on distance education evolution from 2010 to 2018.

Below, this paper presents the methodology used. Then, it offers a panoramic view of this expansion in each country, followed by an analytical synthesis where the convergences and divergences are identified, as well as their possible causes. The article concludes with the presentation of the final considerations.

2. METHODOLOGY

This study involves the analysis of official data, legislation, and research regarding the most recent evolution of distance education in higher education (particularly since 2010) in the four countries studied: Argentina, Brazil, Chile and Colombia. The data is part of a larger study on the recent evolution of distance education in higher education in Latin America. For this article, the data presented and analyzed refer to the four countries with the highest availability of official statistical information. Data on enrollment numbers in higher education, with a distinction made between traditional and distance learning courses, were obtained from reports published by public agencies responsible for education statistics in each country: Ministerio de Educación (Argentina); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brazil); Ministerio de Educación – Mineduc (Chile); Ministerio de Educación Nacional (Colombia). In the case of Colombia, part of the necessary data was not available on the official website and was obtained by contacting the responsible authorities by e-mail. Government statistical data were analyzed with the aim of verifying the evolution of the number of enrollments in higher education, making a distinction between data from distance and traditional education.

With data from enrollments, it was possible to quantify the growth rate of the two types of education in each country, allowing comparisons to be made between the four countries studied. However, as the data collected from each country does not cover exactly the same period, it was not possible, as originally intended, to compare data from the four countries over each of the past 10 years. In any case, the information available has already served the purpose of revealing some significant similarities and differences.

In addition to the official enrollment data, the study examined the legislation in each country regarding higher education. These laws were collected on the websites of official government agencies. Altogether, 11 documents from the four countries studied were analyzed, all of which were found in the respective country's legislative document repositories.

The analysis of this set of documents sought two objectives: first, to verify the degree of autonomy of universities in offering distance courses; and second, to examine whether for-profit institutions can operate in this market. The exploration of documents followed the procedures of content analysis (Bardin, 2016), seeking relevant information to answer the two fundamental questions of this stage of the research.

The other important set of sources consisted of 81 articles published until 2019 that discuss the recent expansion of higher education in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. The articles were found in the EBSCO, CAPES and SciELO databases. The criteria for selecting articles from these databases were: publication in the last 10 years; presence of analysis of the evolution of higher education in each country individually, or in a subset of the countries studied. The analysis of these articles focused on aspects that could help to explain each country's trajectory regarding the evolution of distance education in academia, considering aspects such as the existence of political disputes regarding public policies, the type of regulation adopted, and the comparison between traditional and distance learning in terms of quality.

Based on the analysis of this dataset, an analytical narrative of the recent evolution of higher education in each country was developed. Then, we sought to identify similarities and differences between the trajectories of the four countries, as well as to propose possible explanations for the convergences and divergences, based on the institutional scenario that influences the functioning of higher education in these four countries.

3. ARGENTINA

In Argentina, higher education began to take on increased importance in educational policies as of the 1980s, when the restoration of democracy opened up space for university institutions while, at the same time, new social expectations were generated around them. Currently, higher education in Argentina is made up of public, private and foreign institutions, the latter category having low representation. There was a 39% spike in the number of institutions in a period of 12 years (2003 to 2015), increasing from 95 to 132. With respect to the administrative category, the distribution between public and private management is equally balanced: in 2017, 50% of higher education institutions (HEI) were public and 48% private, with only 2% foreign (República Argentina, 2018).

Even though the distribution between public and private institutions is uniform, the Argentinean history of higher education is punctuated by the predominance of public administration, not only because of a preference for public education on the behalf of Argentinean university students, but also because of the preference of employers in the private sector to recruit graduates from public institutions (Moreira, 2013, p. 62). The role of public education is also evidenced when one considers enrollment numbers: in 2017, public institutions accounted for 79% of all enrollments (República Argentina, 2018).

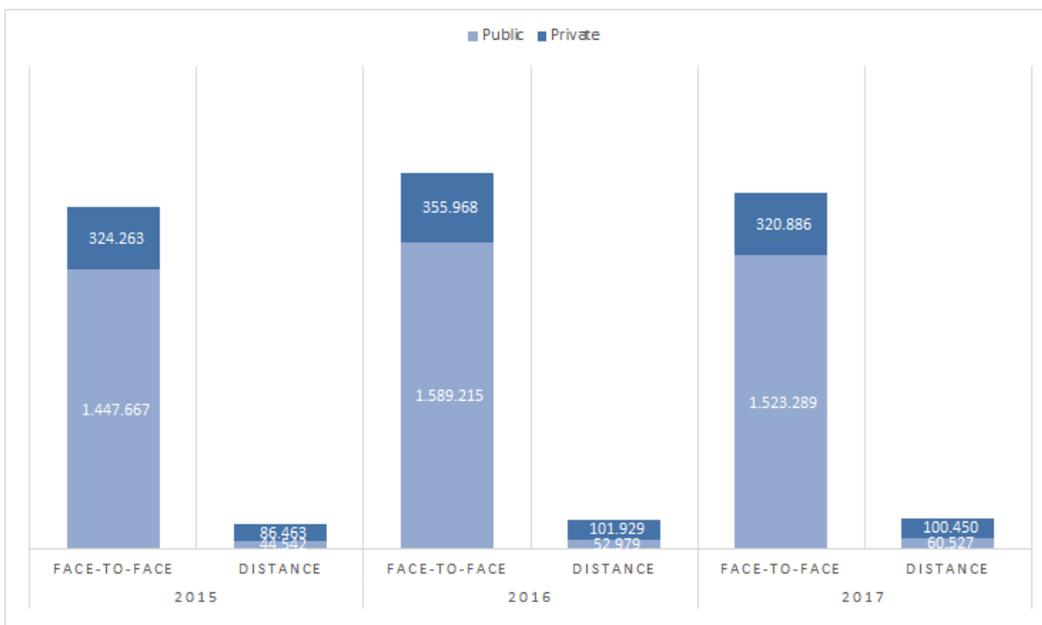
In Argentina, public authority exercises control over HEI, both public and private. Argentinean legislation requires that both private and public

institutions must be not-for-profit, demanding that establishments to be incorporated as a civil society or foundation. The Argentinean Ministry of Education has registered two types of education models for higher education: face-to-face and distance. In the official database used in this investigation, information relating to higher education began to present data according to the teaching methodology, face-to-face or distance, in 2015. In that year, there was less than 7% enrollment in higher education distance programs. Later, in 2017, the enrollment percentage of that modality increased to 8% (República Argentina, 2018).

The analysis of enrollment based upon modality and administrative category revealed that with private institutions, to the contrary of what was observed with face-to-face education, more enrollments occurred in distance modalities, as illustrated in Graph 1.

Graph 1

The Evolution of Enrollments Based on Modality and Administrative Category in Argentina 2015 – 2017



Source: Organized by the authors based on the República Argentina (2016, 2017, 2018).

Observing the data from 2017, it was found that, with respect to the face-to-face modality, public institutions held 82.6% of enrollments whereas the distance modality captured only 37.6%. However, regarding the distance modality, enrollments grew constantly, as public institutions also began to demonstrate performance gains in this model.

Despite this raw growth, there still remains a worry. According to the OECD (2015), virtual distance education programs in Argentina are lacking in quality. One of the main causes is that this type of education has not always expanded via the introduction of new teaching methods and practices, as it has been frequently used as an opportunity to increase revenue (private universities) or funding (public universities). There also exists the perception that this form of teaching does not require institutional investment, such that it has been branded a low-cost system (OECD, 2015).

In terms of higher education quality in Argentina, the National Commission on University Evaluation and Accreditation, CONEAU, has developed institutional activities in national and private universities, considering various attributions, namely: institutional evaluation, career accreditation and operating authorization. These procedures are employed to guarantee quality in Argentinean higher education and have as an aim the recommendation of improvements in HEI, through an institutional evaluation that should occur in a participatory manner on a regular basis, taking into consideration both quantitative and qualitative aspects. The evaluation must respect the institutional project, prioritizing the university's autonomy; thus, to accomplish this, the evaluation is conducted by each institution or program's own self-evaluation in tandem with an external evaluation by CONEAU (Oliveira, 2009).

In conclusion, Argentina's higher education is predominately provided by public institutions with face-to-face enrollments constituting a vast majority. Regarding the issues of quality and evasion, Argentina still needs to improve the control and registry of statistical information to find ways to discourage dropouts and improve the quality of higher education. With respect to the distance education [DE] modality, the admission of students into HEI is growing at a moderate pace, superior to face-to-face growth, presenting itself as a solution for students seeking access to higher education.

4. BRAZIL

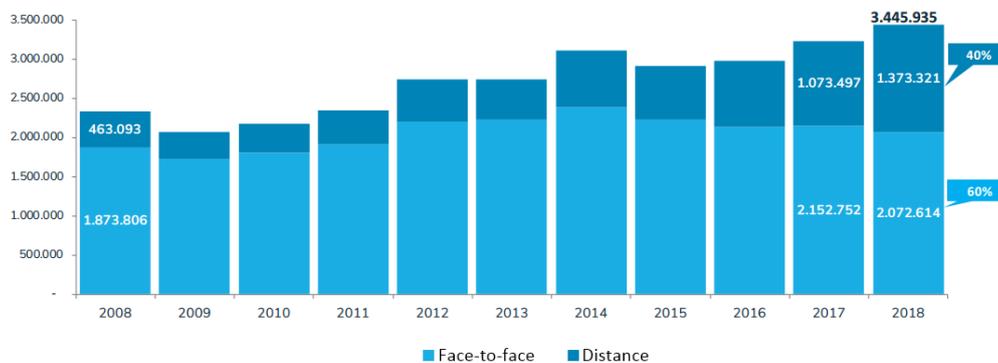
Higher education in Brazil has undergone major changes over the past 60 years, especially in the past two decades. In 1964, the enrollment rate was only 1.5% of young Brazilians from the ages of 15 to 19 (Barros, 2007, p. 13). In 1991, "the enrollment rate of young people from the ages of 18 to 24 increased to 8.0%" (Gomes & Moraes, 2012, p. 179). However, it was over the next couple of years that an accentuated enrollment increase occurred, as a result of a federal policy that undertook a transition from a system for the elite to a system for the population at large (Gomes & Moraes, 2012). Between 1995 and 2010, according to Mancebo et al. (2015), "an increase in the total number of enrollments in the order of 262% occurred" (p. 35). This expansion was much more common "in private institutions (347%) than in public institutions (135%)" (Mancebo et al., 2015, p. 35). Gradually, as a result of a regulation that permitted for-profit companies to offer higher education programs, and because of limited government spending on public institutions, Brazilian higher education became more and more privatized. In 2018, of the 2,537 existing institutions of higher education in Brazil, 88.2% were private and accounted for 75.4% of the total enrollment in undergraduate programs (INEP, 2019). Because the majority of enrollments are in for-profit institutions (Carvalho, 2013), the Brazilian context differs greatly from that observed in other countries. In the US, for example, for-profit higher education institutions represented 9.5% of enrollments in 2010, but participation lowered to a mere 5.0% in 2017 (National Center for Education Statistics, 2018).

Starting in the beginning of the 21st century in Brazil, there has been a gradual concentration in private institutions, with some becoming attracting

national and international private investment (Costa, 2016) and becoming powerful enough to lobby the National Congress and Ministry of Education to obtain favorable regulatory changes (Schwartzman, 2015). Distance education became more prevalent in this context of the commodification of Brazilian higher education. In 2000, “only 0.06% of university students were enrolled in distance programs” (Mancebo et al. 2015, p. 39). By 2018, this number had grown to 24.3% (INEP, 2019). In Graph 2, the rapid growth of distance education in Brazil can be confirmed based upon its number of new enrollments in relation to the total number of enrollments in face-to-face undergraduate programs. In 2018, 40% of all new students at the undergraduate level were enrolled in distance programs.

Graph 2

Admission Numbers in Undergraduate Programs According to the Teaching Modality – Brazil – 2008-2018



Source: Adapted from INEP (2019).

Conceived to promote the democratization of access to higher education, distance education became a strategy applied more and more by large private higher education companies that viewed this modality as a means to leverage their profits with low cost offerings on a large scale. As a result, in 2018, private higher education institutions accounted for 91.6% of the total enrollments in distance education, as shown in Graph 3 (INEP, 2019).

The rapid growth observed in enrollments in private institutions' distance programs, specifically starting in 2016, can be attributed to a loosening of rules regulating the DE courses and also to a reduction in federal spending on higher education (Endo & Farias, 2019). In its national education plans, Brazil has sought to rapidly increase higher education enrollment. For example, in the National Education Plan put forward for the period 2001-2010, distance education was referenced as a strategy to allow for this expansion. Likewise, the National Education Plan for 2014-2024 established, as one of its aims, a target net rate for higher education enrollment of 33% for the population between 18 and 24 years old; however, it did not explicitly reference distance education as a way to achieve this objective (Haas et al., 2019). The DE incentive was subsequently advanced through a significant shift in legislation regarding this teaching modality. Responding to private institutions' demands in 2017, the

Brazilian government loosened regulations for the creation of distance education programs. This set of measures has been the main factor behind the fast growth of DE since 2017 (Haas et al., 2019).

Several studies have demonstrated that the Brazilian education policy, with respect to distance education in higher education, has followed the formula promoted by the World Bank, OECD and UNESCO (Schwartzman, 2015; Segenreich & Castro, 2012). For Segenreich and Castro (2012), UNESCO's understanding is that governments, to be able to respond to the current demand for higher education,

need to adopt new models of university programs and permit the opening of more undergraduate places, mostly in private institutions and through the use of the DE modality to facilitate service to a larger public without having professors and students in the same physical location. (p. 93)

This flexibility provided by DE permits the reduction of educational financial costs while more than adequately attending to the population in need of this level of education.

However, this rapid expansion of distance education in Brazil is interpreted by some researchers as the result of a policy that responds less to the public interest than to international capital's pressure "in search of new exploration domains" (Lima, 2011a, p. 20). Following this line of interpretation, Ventura and Cruz (2019) understand that Brazil's adoption of distance education is "inserted in a game of forces that dispute the arena of economic control over contemporary education, a new frontier for investment in Brazil and worldwide" (p. 253).

The international institutions that have encouraged the adoption of distance education and the privatization of higher education in developing countries, such as the OECD (2015), warn that these measures must be accompanied by policies that guarantee the quality of distance courses. Brazil has adopted an exam with the objective of evaluating the student performance of those who have concluded their undergraduate program. It is referred to as the National Student Performance Exam (ENADE). One comparative study of ENADE results revealed that, when comparing face-to-face with distance education, students from distance programs, on average, had lower performance than their colleagues in face-to-face programs (Bielschowsky, 2018).

In conclusion, Brazil is a country where distance education and the privatization of higher education are articulated strategies. In maintaining the trend observed over the last years, Brazil will soon place most of its undergraduates in distance programs offered by private institutions. While this perspective contributes to a greater number of Brazilians accessing higher education, there is a legitimate concern regarding the quality of this education, and, consequently, the effectiveness of the educational policy adopted in the last 20 years.

5. CHILE

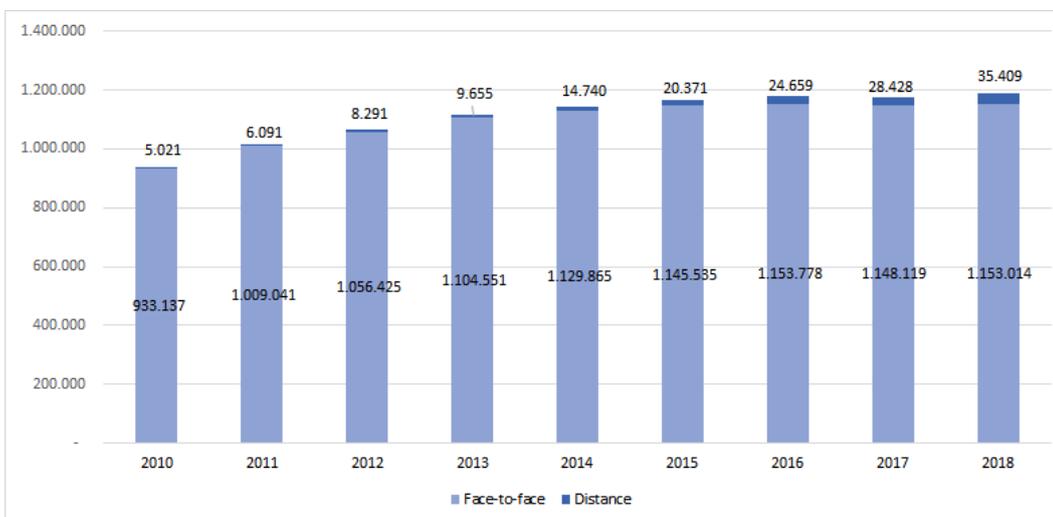
The incorporation of ICTs in the Chilean higher educational sphere began in 2000, a period in which the use of digital tools as teaching aids expanded, with a limited percentage of content in courses provided for online and generally related to administrative aspects of the practice of teaching. Distance education in the country was understood, during this period, principally as a mechanism complementary to face-to-face teaching (e-support).

The Chilean Ministry of Education's Directorate uses three categories: state universities, subsidized private universities, and private universities (Ministerio de Educación de Chile, 2019). State universities are higher education establishments with academic and administrative autonomy that are financed by the State (Ley n° 21.094, de 5 de junio de 2018). Subsidized private universities receive various State contributions, with an annual fixed rate in the national budget. Private universities are private establishments as such, with administration and financing by individuals. These institutions cannot be for-profit; only the Technical Formation Centers and the Professional Institutes can be, as determined by the 20.845/2015 Law (Ley n° 20.845, de 8 de junio de 2015 de Ministerio de Educación de Chile).

Since 2010, there has been an increase in Chilean university enrollment, with the subsector of distance education in HEI growing the most. This enrollment modality has increased significantly as of 2013, reaching approximately 35,409 students in 2018. Over those four years, the number of distance education programs increased from 140 to 353, with a concentration of more than 80% of enrollments in four institutions, according to the HEI Informational System's Historical Database (SIES) (Martinez, 2019).

In 2018, the total number of enrollments reached 1,158,014 students, including bachelor, post-graduate, and post-degree, which represents a 41.6% increase over the period from 2009 to 2018 (Ministerio de Educación de Chile, 2018), which can be observed in Graph 3:

Graph 3
HE Enrollment and DE Participation



Source: Elaborated by the authors based on data obtained from the Ministerio de Educación de Chile (2018).

The high growth in enrollments in higher education can be explained due to the following background information: a) the creation and implementation of the State Guarantee Credit (CAE) in 2006, which facilitated enrollment growth in private universities and professional institutes; b) the growth in face-to-face undergraduate programs, based upon the admission of low-income students; and c) an increased exigency from the labor market with regard to professionals' competencies and abilities (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Since 2006, Chile has adopted the Higher Education Quality Guarantee National System. However, this system does not have specific criteria to accredit distance programs, which leads to the fact that very few distance education programs opt to be voluntarily accredited (González & Espinoza, 2011).

With a population of nearly 17 million people, according to the data provided by the Ministry of Education in 2018, almost 1,153,000 students are in tertiary education in Chile. Of this figure, about 35,500 students were in undergraduate distance programs. This number continues to increase; however, it is far from being significant in relation to the total number of students enrolled in undergraduate programs, even though it increased by 140.7% in the period from 2014 to 2018.

Based upon the information presented, it can be noticed that distance education is still not viewed as an option by a large part of Chileans that have access to higher education. This has occurred largely because there do not exist specific regulatory policies that ensure quality in education. For Santander et al. (2011), "in Chile, distance higher education does not have specific norms that regulate this modality. Nevertheless, it has developed a varied offer, stimulated mainly by the massification of information technologies and the Internet" (pp. 67-68). This lack of regulation can explain why, despite its coverage and access, distance education has not been well received in some sectors (Cortés, 2016).

Moreover, it is important to point out that the Chilean higher education system has been constantly questioned since the explosion of criticism in 2011, when the student movement spontaneously organized, paralyzing various universities throughout the country. This publicized a series of problems regarding private universities' indirect profits, high tuition and the fraud that existed in the Accreditation of Quality Graduate Program. In 2013, during the pre-election presidential campaign, the candidate Michelle Bachelet made an agreement with the students guaranteeing that, upon winning the elections, there would be a higher education structural transformation that included free and high-quality education for all. Yet the student movement's scope and influence upon any transformations in higher education in Chile are difficult to predict over the long-term because of the political ups and downs and the concurrent changes to governments with differing interests.

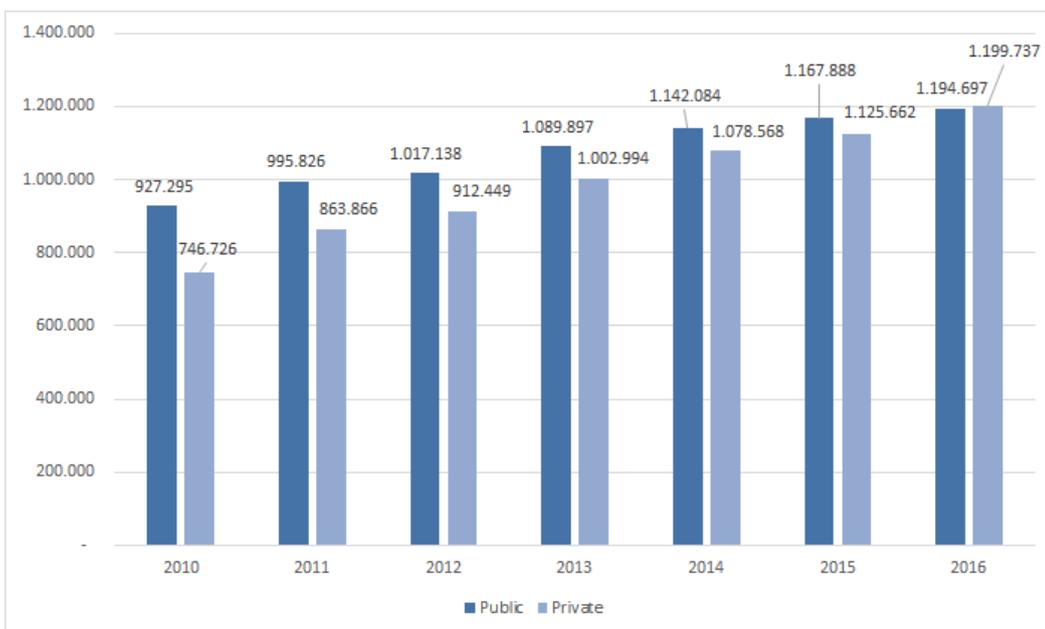
6. COLOMBIA

Colombia's education system is divided into three basic types of higher education institutions, as follows: professional technical institutions, university and technology institutions, and universities. They are organized according to official administration, recognized as either public (national, states and municipalities) or private (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Both types of administration are considered a public service with a guarantee of autonomy.

In 2010, the total number of enrollees in higher education courses was 1,674,021 students, increasing to 2,394,434 in 2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Graph 4 represents the evolution of the number of enrollments during the period from 2010 to 2016 in public and private higher education in Colombia. It is important to note that, according to this data, since 2010 the number of enrollments in private education has greatly increased. In 2016, private enrollment surpassed that of public higher education.

Graph 4

Number of Enrollments in Higher Education in Colombia From 2010 to 2016



Source: Elaborated by the authors based upon the data from Colombia's Ministry of National Education (2017).

Despite the strong presence of private institutions (all of them not-for-profit), it is important to delineate, in the Colombian higher education development process, the articulation of the student movement against the commodification and privatization of higher education, a reform proposal that was put forward by the presiding government of Juan Manuel Santos in 2011. The students' actions in the struggle for public, autonomous, and high-quality education forced the government to backtrack on its proposal to finance higher education with private capital. In 2018, the student movement returned to the streets and, through negotiations with the national government, was able to achieve some of its objectives, including increased spending for higher

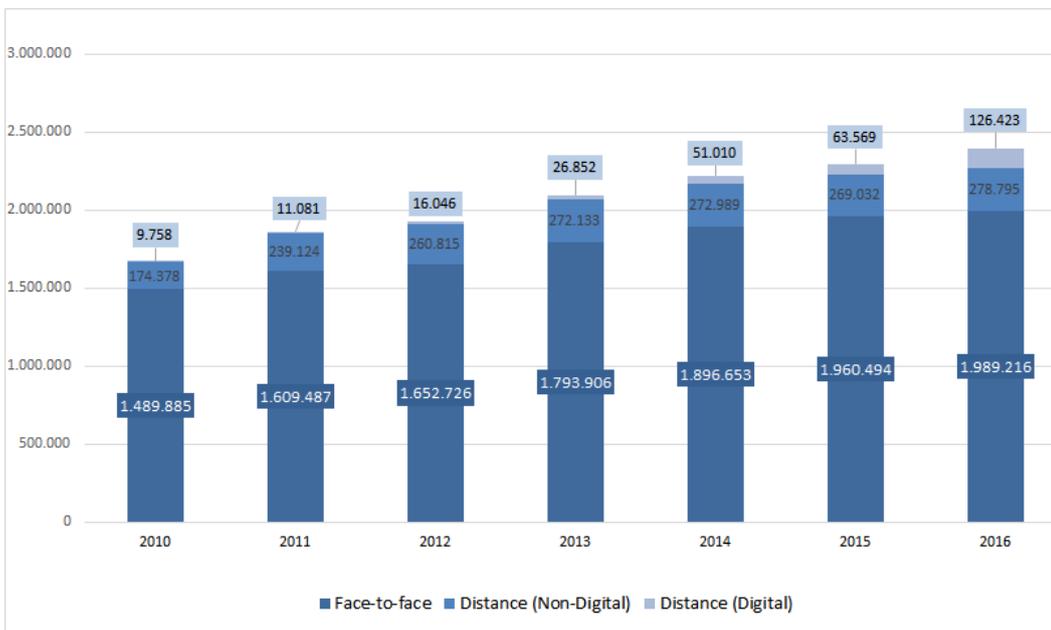
education, in addition to the promise of guaranteed public education in the country (Freddy & Galindo, 2019).

Distance higher education in Colombia is divided between distance education and virtual education. Distance education appears in the social context as a solution to the problems of coverage and quality that are byproducts of serving a large number of students who could benefit from teaching, scientific and technical advancements that some institutions have achieved, principally due to inaccessibility, whether due to geographical location or the elevated costs of daily travel (Yong et al., 2017).

On the other hand, virtual education refers to the development of education programs that have, as their scenario of learning and teaching, cyberspace, without the necessity of face-to-face encounters between professor and student, but with the possibility of establishing an interpersonal relationship with an educational mentor. With this perspective, virtual education seeks to foster educational spaces, supported by ICT (information and communication technologies) to establish new forms of teaching and learning (Yong et al., 2017).

Graph 5 presents a demonstration of the evolution of the three modalities of higher education in Colombia during the period from 2010 to 2016:

Graph 5
Enrollment Evolution in Colombian Higher Education



Source: Elaborated by the authors based upon data from the Department of Colombian National Education (2017).

It is possible to note, in Graph 5, that virtual education, even though it was implemented more than three decades ago, still has limited participation in comparison to the numbers of face-to-face and traditional distance education. However, the very significant growth of virtual education that was registered in 2016 should draw attention, since enrollments doubled in comparison to the prior year.

The Colombian Ministry of Education created regulatory mechanisms to monitor the performance of diverse learning programs offered by higher education institutions. However, it is important to note that there are few studies on the student quality evaluation system of virtual education in higher education (Yong et al., 2017). This is a fundamental issue for further discussion on the teaching and learning processes of students of this teaching modality, as well as the resources used.

Finally, it is essential to emphasize that virtual education in Colombia, despite its accelerated growth from 2010 to 2016, still has low numbers in comparison with face-to-face and distance education. In the Colombian higher education system, despite governmental efforts to make the virtual modality more popular, face-to-face enrollment concentration greatly prevails.

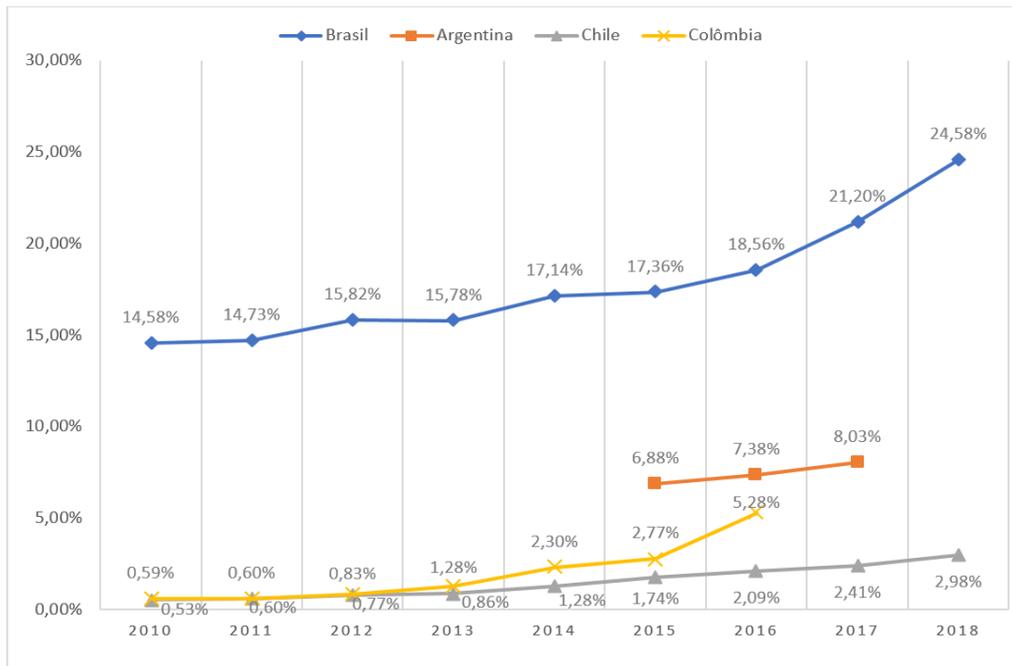
7. COMPARASION OF TRAJECTORIES

Through the collection of official data on enrollment in distance higher education, it was possible to find information on the four countries investigated: Argentina, Brazil, Chile and Colombia. With the aim of researching the evolution of the number of enrollments, it was our intention to study the data for a historical period of nine years, ranging from 2010 to 2018. For this entire period, data was only found in Brazil and Chile. In the case of Colombia, the data available only went as far as 2016. In the case of Argentina, the Ministry of Education only began collecting data on the analysis of enrollments according to teaching modality in 2015. The data obtained was analyzed and organized to calculate the percentages of enrollees, taking into consideration the distance methodology. In Graph 6, it is possible to observe the recent trends in distance higher education enrollment percentages for each country.

Analyzed overall, it can be perceived that the four countries present an evolution in the distance modality of higher education. Furthermore, it is noticeable that Brazil, in addition to presenting the highest index, is also growing exponentially, particularly after 2016. It is seen that, in the Brazilian case, 91.6% of the enrollments in distance higher education are in private institutions (INEP, 2019), specifically those for-profit. The recent spike in distance higher education in Brazil is due to a set of factors, among which include the decrease in State control over the offer of distance programs, as of the sector's new regulatory framework established in 2017, the gradual decrease in public spending in higher education and the existence of giant for-profit companies – with stock market shares – that have the resources to offer distance programs on a large scale with low tuition. The 10 largest private companies active in the Brazilian higher education sector were responsible, in 2018, for 2.6 million enrollees, which corresponds to 31.6% of the total (Endo & Farias, 2019).

Graph 6

The Percentage of Enrollment Evolution in Higher Education – Modality and Distance (2010 to 2018)



Source: Organized by the authors based upon official data provided by the Ministries of Education of each country.

As for Chile and Colombia, they started the decade of 2010 with very low percentages in distance program enrollments, hovering near 0.5% of the total, and practically developed in unison, maintaining similar percentages until 2013. Starting in 2014, Colombia presented superior growth to Chile's, featuring a moderately increasing curve, which again expanded in 2016. The increase in DE program enrollment owes much to governmental policies that encouraged this teaching modality and the existence of a lengthy experience with open education in the country. Put together, traditional and virtual distance education constitute almost 17% of enrollments in higher education in Colombia in 2016.

On the other hand, the enrollments in distance higher education in Chile follow a pattern of consistent growth, slower than that of the other countries researched. The steadier rate in Chile can be explained by a set of reasons. In contrast to Brazil, which since 2002 has permitted for-profit private companies to act in this higher education sector, Chile only allows the participation of non-profit institutions. Additionally, there is evidence that in Chile there exists a tendency to belittle distance education, partly as a consequence of the absence of a process to guarantee the quality of the teaching offered, which inhibits the demand for this type of education (Cortés, 2016). Add to this, the systematic pressure exercised by the student movement, which has been antagonistic to the privatization of education and opposed the interests of private groups that could heavily invest in distance education.

In Argentina, distance education has been gaining traction as a teaching modality, mostly in private institutions that view distance education as an opportunity for growth. Although Argentina only presents data for a short

time span, it has become clear that the DE modality is growing moderately. In the period used for this analysis, distance education grew at a more accelerated rate than face-to-face teaching: 23% in the period from 2015 to 2017 in contrast to only 4% face-to-face during the same period. In absolute numbers, distance education enrollments practically doubled in comparison to the total number of Argentinean higher education enrollments. Subsequently, in 2017, Argentina registered a decline of more than 4% in total enrollment in higher education, but the distance modality registered a growth of almost 4%. In other words, what is taking place in other countries in South America is also occurring in Argentina, with distance education accounting for an expanding part of higher education.

The comparison between trajectories in distance education growth in higher education in Argentina, Brazil, Chile and Colombia reveals a significant difference between Brazil and the other countries. If the analysis were to look at only the participation of private institutions in higher education (regardless of whether they are for-profit or nonprofit), Brazil and Chile are very similar, but a great distance separates them regarding participation in distance education. In Brazil, distance education has been gaining a large share of enrollment, while in Chile its share of total enrollment remains very small. Colombia also has extensive participation of private institutions, which have recently assumed the majority of higher education enrollments in that country. By contrast, Argentina, among the four countries, has the lowest participation percentage of private institutions. Yet Brazil further distinguishes itself from these three countries: it still is the only one that permits for-profit institutions to function, and it is these institutions, especially large conglomerates, as publicly-traded companies with international investments, that offer the majority of opportunities for distance education in the country. With a significant reduction in public student financial aid, the massive spread of DE programs, with much lower tuition, has become an attractive option for a significant portion of Brazilian students, who must pay for their tuition while drawing low salaries. The absence of for-profit institutions in Argentina, Chile and Colombia can partially explain the vast difference between these countries and Brazil. Student mobilization in Colombia and Chile throughout the last decade also help to account for the absence of publicly-traded companies in the provision of higher education in these countries.

Another factor that should be considered has to do with the perception of the society and of the market in relation to distance programs. The attribution of a concept of poor quality to the distance programs can inhibit their growth in contexts in which the institution's prestige and the education offered is greatly valued. There is evidence that this reasoning applies especially to Chile (Cortés, 2016). However, documentary research in government databases and periodicals that address higher education reveal that the issue of quality in distance education is almost unexplored. Only recently, a few countries started to provide enrollment data that distinguishes distance from face-to-face education. However, apart from Brazil, there is a lack of data on the quality of distance education. Paradoxically, Brazil, the country that offers the most data on this subject, revealing the lowest quality and highest dropout rate in distance courses, is the one in which distance education has

grown the most. It is worth questioning whether the availability of statistical data on the quality of distance education is sufficient to shape public opinion on the topic, because if these data are not widely disseminated in the media, most people do not consider them when they decide between face-to-face and distance education.

Juxtaposing the precepts of the international entities such as the World Bank, OECD and UNESCO with the educational policies adopted in Argentina, Brazil, Chile and Colombia, a major difference can be perceived between the manner in which Brazil has followed external recommendations in comparison to the other three. Even though the external factors are convergent or similar, the internal environment in each country influences the manner and pace at which this pressure solidifies in educational policies, as can be found in the distance education expansion trajectories of the four countries researched.

8. FINAL CONSIDERATIONS

From the study conducted, it is obvious that the emergence of the DE modality and its evolution has been responsible for diverse changes in the higher education system and in the enrollment indices in this level of education in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In this scenario, it is important to highlight that, overall, the countries in development have experienced external pressure exerted by international organizations such as the World Bank, OECD and UNESCO, with their recommendations of adopting distance education and privatizing higher education. However, the way these countries responded to these recommendations is not homogeneous. The most evident example of this diversity of reaction appears when Brazil is compared to the other countries investigated. While Brazil adopted the international recommendations, eliminating barriers to enter the educational market for corporate investment groups, including publicly-traded companies, other countries, like Chile and Colombia, experienced internal pressure that halted this tendency to privatize education.

Certainly the opening up of the market to for-profit businesses has facilitated Brazil's unique explosion of distance education enrollment numbers. The companies form large conglomerates and are able to partner with various colleges, in search of reaching the largest number of students with the best market efficiency. As such, they have found in the DE model a guarantor of economic efficiency.

This investigation also identified a dearth of studies that deal with the comparison between the quality of face-to-face and distance higher education programs. In Brazil, where this evaluation has been taking place for several years, the evidence points to the inferior performance of DE courses. Consequently, it is suggested that the evaluation issue of distance higher education programs be tackled in future studies.

In conclusion, we believe that it is important to develop new studies, with the objective of learning how higher education is performing throughout Latin America, considering the conditions of access, permanence and

evaluation, with an emphasis on distance education. It is necessary to comprehend the victories and progress made in this sphere on the continent, as well as to identify the main obstacles to be overcome in order for this modality to be able to reconcile quality and inclusion.

REFERENCES

Alcántara, A., Llomovatte, S., & Romão, J. E. (2013). Resisting neoliberal common sense in higher education: Experiences from Latin America. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 127-151. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.790661>

Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in the period of globalization. In *Global University Network for Innovation (GUNI), Higher education in the world – 3. Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development* (pp. 5-14). Palgrave Macmillan. <https://www.researchgate.net/publication/277128834>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barros, C. M. (2007). *Ensino superior e sociedade brasileira: Análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70)* [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo]. TEDE – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Metodista de São Paulo. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1094>

Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>

Bielschowsky, C. E. (2018). Qualidade na educação superior a distância no Brasil: Onde estamos, para onde vamos? *EAD em Foco*, 8(1), e709. <https://doi.org/10.18264/eadfv8i1.709>

Brunner, J. J. (2013). *The rationale for higher education investment in Ibero-America*. OECD Development Centre working papers. <https://doi.org/10.1787/5k40d67l7l8x-en>

Calderon, A. J. (2018). *Massification of higher education revisited*. RMIT University. <https://www.researchgate.net/publication/331521091>

Carvalho, C. H. A. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 761-801. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>

Cortés, A. M. L. (2016). Tendencias de la educación superior en Argentina, Chile y México. *Revista CIFE*, 18(28), 43-70. <https://doi.org/10.15332/s0124-3551.2016.0028.02>

Costa, E. G. (2016). Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. *Espacio Abierto*, 25(3), 265-289. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12249678020.pdf>

Endo, A. C. B., & Farias, L. A. de. (2019). Ensino superior no Brasil: privatização e transformação. In *Proceedings. Iberian Conference on Information Systems and Technologies – CISTI*. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002980519.pdf>

Freddy, J. G., & Galindo, C. A. (2019). *El sistema de educación superior en Colombia: ¿La educación como derecho o mercancía?* CADMT. <https://www.cadtm.org/El-sistema-de-Educacion-Superior-en-Colombia-La-educacion-como-derecho-o>

González, L. E., & Espinoza, O. (2011). El rol del Estado frente a las universidades públicas y privadas. In J. J. Brunner & C. Pena (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado* (pp. 335-361). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://www.researchgate.net/publication/309493001>

Gomes, A. F., & Moraes, K. N. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: Transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, 33(118), 171-190. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>

Haas, C. M., Neves, L. M., & Stander, M. D. P. (2019). Las políticas para la educación superior a distancia brasileña: Desafíos de la expansión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 193-225. <https://doi.org/10.19053/01227238.9482>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da educação superior 2018: Notas estatísticas*. INEP/MEC. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

Ley n.º 20.845, de 8 de junio de 2015 de Ministerio de Educación de Chile (2015). Ministerio de Educación de Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/LEY-20845_08-JUN-2015.pdf

Ley n.º 21.094, de 5 de junio de 2018 (2018). Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/06/05/42074/01/1409135.pdf>

Lima, K. R. S. (2011a). A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. *Perspectiva*, 29(1), 19-47. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p19>

Lima, K. R. S. (2011b). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, 14(1), 86-94. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>

Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>

Martinez, J. (2019). *Educación superior en línea: ¿Qué tan atrasado está Chile?* AmericaEconomia. <https://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/educacion-superior-en-linea-que-tan-atrasado-esta-chile>

Mill, D., Lima, D. A., Lima, V. S., & Tancredi, R. M. S. P. (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: O tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, 2(4), 112-127. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Informe matrícula 2016 educación superior en Chile*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/matricula/informe%20de%20matricula%202016_sies.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Matrícula en Educación Superior en Chile*. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Universidades*. <https://www.mifuturo.cl/universidades/>

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Anuario estadístico de la educación superior colombiana*. https://ole.mineducacion.gov.co/1769/articles-380420_recurso_1.pdf

Moreira, J. F. C. (2013). *As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-22012014-144933>

National Center for Education Statistics. (2018). *Table 303.70. Total undergraduate fall enrollment in degree-granting postsecondary institutions, by attendance status, sex of student, and control and level of institution: Selected years, 1970 through 2028*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_303.70.asp

Neves, C. (2018). A regulação das políticas de educação na União Europeia e os desafios para a educação a distância no ensino superior: Uma perspectiva crítica e uma proposta de investigação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(1), 35-52. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82463>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *E-learning in higher education in Latin America*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Oliveira, T. R. D. (2009). Diferenças e convergências dos processos de avaliação da educação superior na Argentina, Brasil e Uruguai: Uma perspectiva comparada. In *Anais do IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul*. UFSC. Florianópolis. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35848>

Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

República Argentina. (2016). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias, 2014-2015*. Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. http://www2.mdp.edu.ar/images/subacademica/Sintesis_completa-1.pdf

República Argentina. (2017). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias, 2016-2017*. Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2016-2017.pdf

República Argentina. (2018). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias, 2017-2018*. Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2017_-_2018_0.pdf

Santander, W., Schalk A., Zavando, S., & Durán, J. (2011). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Chile. In A. Camacho (Ed.), *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe* (pp. 67-82). Universidad Técnica Particular de Loja.

Schofer, E., & Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>

Schwartzman, S. (2015). Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. *Caderno CRH*, 28(74), 267-290. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200003>

Segenreich, S. C. D., & Castro, A. M. D. A. (2012). A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: Diretrizes e marcos regulatórios. *Revista Educação em Questão*, 42(28), 89-118. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4054>

Segrera, F. L. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(1), 13-32. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

Ventura, L., & Cruz, D. M. (2019). Ensino superior a distância no Brasil: Ausência nos marcos legais e expansão da apropriação privada. *Revista Educação e Emancipação*, 12(1), 250-271. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p250-271>

Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: Desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 81-105. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814>

i Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0001-5471-9676>

ii Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-4580-2053>

iii Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-9887-2920>

iv Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6171-6676>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Artur Eugênio Jacobus
Av. Cristo Rei, 60
Bairro Cristo Rei - São Leopoldo, Brasil
CEP: 93020-350
jacobus@unisinos.br

Recebido em 15 de abril de 2021

Aceite para publicação em 8 de dezembro de 2021

Expansão da Educação a Distância no ensino superior: Trajetórias na Argentina, Brasil, Chile e Colômbia

RESUMO

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, o ensino superior teve um acentuado crescimento na América do Sul. Para dar conta dessa expansão da demanda, organismos internacionais têm estimulado os países da região a recorrer à educação a distância. Assim, torna-se importante compreender como essa modalidade de ensino tem sido incorporada nas políticas de ensino superior de diferentes países da América do Sul. O objetivo deste artigo é comparar a realidade de quatro países da América do Sul quanto à participação da educação a distância no ensino superior: Argentina, Brasil, Chile e Colômbia. Metodologicamente, analisaram-se dados oficiais e de pesquisas sobre a evolução mais recente da educação a distância no ensino superior nos quatro países estudados. A análise revela que a educação a distância apresenta um crescimento mais significativo nesses países a partir de 2010, com a maior evolução ocorrendo no Brasil. Conclui-se que, apesar de as forças externas serem convergentes em favor da educação a distância, o ambiente interno de cada país interfere na forma e no ritmo com que essa pressão se materializa nas suas respectivas políticas de ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior; Educação a distância; América do Sul; Educação comparada; Políticas educacionais

Expansión de la educación a distancia en la educación superior: Trayectorias en Argentina, Brasil, Chile y Colombia

RESUMEN

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, la educación superior ha crecido considerablemente en América del Sur. Para hacer frente a la expansión de la demanda, las organizaciones internacionales han alentado a los países de la región a recurrir a educación a distancia. Por lo tanto, es importante comprender cómo esta modalidad de educación se ha incorporado a las políticas de educación superior en diferentes países de América del Sur. El objetivo de este artículo es comparar la realidad de cuatro países de América del Sur con respecto a la participación de la educación a distancia en la educación superior: Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Metodológicamente, se analizaron datos oficiales e investigaciones sobre la evolución más reciente de la educación a distancia en la educación superior en los cuatro países estudiados. El análisis revela que la educación a distancia ha crecido más significativamente en estos países desde 2010, con el mayor aumento en Brasil. Se concluye que, aunque las fuerzas externas están convergiendo a favor de la educación a distancia, el entorno interno de cada país interfiere en la forma y el ritmo en que esta presión se materializa en sus respectivas políticas de educación superior.

Palabras clave: Educación superior; Educación a distancia; América del Sur; Educación comparada; Políticas educativas

Estratégias para promover a agência do estudante no processo de avaliação e *feedback* digital

RESUMO

A avaliação e o *feedback* digital têm vindo a crescer como temas de investigação nos últimos anos, em particular no ensino superior. Dentro destes temas, o papel do estudante como tendo agência no processo de avaliação e *feedback* é considerado uma área relevante sobretudo tendo em conta o contexto do ensino superior, no qual se pretende que o estudante desenvolva competências de aprendizagem ao longo da vida. Nesta investigação pretende-se investigar a disponibilidade dos docentes para ceder ao estudante algum do poder que detêm no processo de avaliação. Procura-se, também, identificar que estratégias podem ser utilizadas pelos docentes no sentido de promover este novo papel do estudante na avaliação digital. A partir de uma metodologia qualitativa, foram recolhidos dados de 58 docentes que participaram em 10 *focus-group* criativos, uma abordagem ao *focus-group* na qual, para além de se envolverem em discussão sobre as suas práticas, os participantes procuraram, em grupo, desenvolver soluções de melhoria pedagógica e tecnológica nas suas práticas de avaliação digital. Como resultado da investigação, identifica-se um conjunto de recomendações para promover maior envolvimento do estudante nas estratégias de avaliação, organizado em três temas: (i) a preparação para a avaliação; (ii) a avaliação formativa; e (iii) o *feedback* após a submissão.

Diogo Casanova¹
Universidade Aberta
& CIDIFF, Portugal

Palavras-chave: Agência do estudante;
Avaliação digital; *Feedback*; Pedagogia

1. INTRODUÇÃO

A avaliação digital e o *feedback* têm vindo a ser áreas de crescente interesse no setor do ensino superior (ES), em particular num contexto temporal em que existe uma pressão contínua sobre o ensino e aprendizagem digitais motivada pela COVID-19 e pela globalização e massificação do acesso ao ES. O ensino emergencial veio colocar em evidência a necessidade de se repensar a avaliação digital de forma estrutural e sustentável (Moreira et al., 2020). Neste artigo, procurar-se-á aprofundar o tema do papel do estudante no contexto da avaliação digital e a função das plataformas de avaliação digitais (PAD) na promoção deste

papel. As PAD têm vindo a ser utilizadas no sentido de melhorar a eficiência e o acesso ao processo de avaliação e *feedback*, não só como veículo na promoção de redução do erro durante a transição das notas entre diversas plataformas, pois esse processo torna-se mais automatizado, mas também como mecanismo de facilitação do acesso do estudante às notas e ao *feedback* recebido de forma mais atempada (Bausili, 2018).

A utilização das PAD está, de forma gradual, a ter um impacto significativo no processo de avaliação e, embora este crescimento tenha vindo a ser mais evidente no contexto anglo-saxónico (Bausili, 2018; ElShaer et al., 2020), também em Portugal ele tem vindo a tornar-se mais saliente (Amante & Oliveira, 2019), em particular após o confinamento provocado pela COVID-19. Com as PAD, temos, em teoria, ao nosso dispor a capacidade de desenvolver práticas mais transparentes, acessíveis e eficazes na avaliação e no *feedback* (Santos, 2018); no entanto, aquilo que se verifica é que as PAD são desenvolvidas para suportar processos mais eficazes e transparentes, não respondendo às necessidades pedagógicas de tornar os elementos de avaliação conducentes à aprendizagem. Como referem Amante e Oliveira (2019): “a simples utilização das tecnologias digitais no processo de avaliação não evidencia necessariamente perspetivas de ensino transformadoras” (p. 3). A consequência natural é que os docentes, quando utilizam as PAD, favorecem metodologias de avaliação suportadas no *feedback* unidirecional, sem o envolvimento ativo do estudante neste processo (Boud & Falchikov, 2006; Nieminen & Tuohilampi, 2020), ou, simplesmente, sem *feedback*. Esta lógica unidirecional do processo de avaliação está enraizada num modelo de avaliação em que o *feedback* existe, não como catalisador da aprendizagem do estudante, mas como plataforma de justificação de uma nota (Amante & Oliveira, 2019). Há, no entanto, um conjunto de novas evidências que suportam a importância do processo de *feedback* na aprendizagem do estudante; que o *feedback* dado ao estudante durante o processo de avaliação é um dos mais influentes e eficazes paradigmas de aprendizagem, e, consequentemente, que representações socioconstrutivistas do processo de *feedback* são as mais apropriadas para uma aprendizagem eficaz. Representações de *feedback* que envolvam o estudante na autoavaliação e na discussão sobre a avaliação com os seus pares e com os docentes (Fernandes, 2006; Hattie & Timperley, 2007), em contraponto a modelos de *feedback* suportados no cognitivismo e transmissão de informação. Existe, igualmente, um número cada vez mais significativo de autores que suportam a ideia de que quanto maior for o envolvimento ativo do estudante com a avaliação, maior impacto esta terá ao longo do seu processo de aprendizagem (Boud & Falchikov, 2006; Carless & Boud, 2018; Winstone, 2019). Realça-se, aqui, o trabalho relevante nesta área proposto por Amante e Oliveira (2019) com o seu conceito de “cultura da avaliação” em contraste com a “cultura do teste”.

Um conjunto de autores tem-se debruçado, recentemente, sobre esta relação entre o *feedback* na avaliação e o papel do estudante sob a lente da agência do estudante no processo de ensino e aprendizagem (Nieminen & Tuohilampi, 2020; Pacheco et al., 2020; Winstone et al., 2017). Este artigo procura compreender a perceção dos docentes sobre o conceito de agência

do estudante no processo de avaliação e, refletindo sobre esta temática, de que forma os docentes encontram nas PAD um caminho para implementar melhores práticas de avaliação que estejam ancoradas num papel mais ativo do estudante. Procura-se responder à questão: de que forma podem os docentes melhorar as suas estratégias de avaliação para promover maior agência do estudante nos processos de avaliação e *feedback* digitais?

O conceito de agência leva a discussões sobre o balanço do poder no ensino e aprendizagem, sobretudo numa área que tem vindo a ser dominada pelo docente – a da avaliação (Nieminen & Hilppö, 2020). Será de todo impossível alcançar uma situação em que o estudante exerce agência na sua avaliação se o docente não ceder algum do controlo que mantém no processo de avaliação. Daí que se tenha procurado compreender se, em contexto educativo, o docente se sentiria capaz de ceder algum do controlo do processo de avaliação e, fazendo-o, de que forma consideraria possível essa cedência ser implementada numa PAD.

O artigo inicia com uma revisão do conceito de agência do estudante em contexto de ensino e aprendizagem. Considerou-se que esta definição do conceito de agência é fundamental, pois permite enquadrar metodologicamente os dados empíricos analisados, bem como situar conceptualmente o leitor no quadro teórico relativamente inovador em que assenta esta investigação. Seguidamente, apresentamos os métodos de investigação utilizados e os resultados. O artigo conclui com recomendações dirigidas a docentes e a instituições de ensino sobre a forma como a agência do estudante pode ser exercida em práticas de avaliação e *feedback*.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Não existe uma definição consensual sobre o conceito de agência do estudante na educação, embora a maioria dos autores concordem com a definição de que o estudante desenvolve controlo ou uma sensação de controlo sobre o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a capacidade de ter uma voz ativa neste processo (Casanova et al., 2021; Charteris & Smardon, 2018; Matusov et al., 2016). Este conceito de agência não é um novo conceito. Foi inicialmente introduzido no âmbito de perceções liberais e neoliberais da sociedade nas quais é dada a possibilidade ao indivíduo de poder tomar decisões livremente sobre a sua vida em sociedade (Matusov et al., 2016); este conceito tem sido associado, ao longo dos anos, a teorias e abordagens educacionais como a autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), o desenvolvimento do indivíduo (Dweck, 2008) e a autorregulação da aprendizagem (Bandura, 2001). Movimentos humanistas enquadram o conceito de poder como produto de ter agência, estando os indivíduos naturalmente capacitados para o exercer. No entanto, este poder pode, em tese, ser cedido ao indivíduo ou ser-lhe retirado (Charteris & Smardon, 2018).

No caso desta investigação, utiliza-se a definição de agência como ‘*new material agency*’ (Charteris & Smardon, 2018) – um processo dinâmico que é gerado através de um conjunto de elementos existentes no ambiente educacional. A agência é exercida pelo indivíduo quando este se relaciona

com objetos e com outros indivíduos, ao contrário da ideia de que o indivíduo possui, por inerência, uma capacidade ontológica de exercer agência de forma intrínseca (Charteris & Smardon, 2018). Ao reforçar a inclusão explícita destes elementos, Charteris e Smardon (2018) sugerem que estamos a fortalecer o posicionamento do estudante em relação ao seu papel na aprendizagem. Por outras palavras, estamos a sinalizar junto do estudante de que forma ele pode exercer agência na sua aprendizagem.

Matusov et al. (2016) sugerem uma abordagem semelhante na qual deve ser introduzido um processo que traga algo de novo, inovador e disruptivo ao processo de aprendizagem; esta abordagem trará ao estudante novas formas de pensar e, em consequência destas novas formas de pensar, o estudante desenvolverá novas competências de aprendizagem. Assim, ao tornar explícito onde o estudante pode exercer a sua agência, estaremos a fortalecer o posicionamento do estudante em relação à sua responsabilidade no processo de aprendizagem (Charteris & Smardon, 2018). Em termos práticos, esta sinalização no processo de aprendizagem resulta de um redesenho do contexto educativo – por exemplo, quando se desenham salas de aula que suscitem o trabalho ativo ou colaborativo (Casanova et al., 2020; Pedro, 2017), ou quando se implementam decisões pedagógicas que incutam no estudante um papel atuante, como a avaliação por pares ou a autoavaliação (Amante & Oliveira, 2019).

Embora possa não ser a visão mais pura e humanista do conceito de agência, ao disponibilizarmos uma variedade de sinais no ambiente de aprendizagem estamos a disponibilizar ao estudante um conjunto de possibilidades para que ele possa demonstrar uma aprendizagem com maior agência. Esta visão vem em contraciclo com o desenho dos espaços de aprendizagem ou com a própria visão ultramodernista e massificada do ensino superior (Casanova, 2021). Na avaliação, esta é uma alteração significativa, em particular porque o setor da educação tem, historicamente, favorecido um modelo de avaliação e de *feedback* sustentado na transmissão unidirecional da informação que enquadra o estudante como recetor de informação e não como parte ativa no diálogo sobre a informação (Boud & Falchikov, 2006; Nieminen & Tuohilampi, 2020). O papel do docente é dominante, liderando o processo desde o início, quando desenha os elementos de avaliação e identifica os critérios de avaliação, até ao final, ou quando avalia, dando uma nota e *feedback*. Esta investigação sustenta-se nesta noção de balanço de poder entre docente e estudante.

3. MÉTODOS

O conceito de agência no fenómeno da avaliação das aprendizagens tem sido pouco conceptualizado e investigado (Nieminen & Hilppö, 2020). Esta foi uma das razões pela qual se sentiu a necessidade de se criar um quadro conceptual que abordasse estas questões relativamente à avaliação digital e que permitisse aos participantes refletirem com base no mesmo ponto de partida. Tendo em conta que os participantes neste estudo eram originários de diversas áreas disciplinares, procurou-se desenvolver um cenário que fosse comum.

Fomos informados por técnicas de desenho participativo (Casanova et al., 2020; Penuel et al., 2007), nomeadamente na utilização de uma experiência de redesenho de um protótipo de uma PAD com o objetivo de promover a discussão de ideias e a reflexão sobre o cenário. Este tipo de abordagem foge ao tradicional processo de recolha de dados, pois injeta nos participantes um entusiasmo e um sentimento de colaboração com um objetivo final (Casanova et al., 2018). Através deste tipo de abordagem, os investigadores conseguem recolher um conhecimento profundo sobre a relação simbiótica entre os utilizadores e um produto ou um processo, algo difícil de atingir num formato tradicional de entrevista ou de *focus-group* (Frohlich et al., 2014).

3.1. CONTEXTO DO ESTUDO

Esta investigação decorreu em duas universidades inglesas que têm estado envolvidas, há mais de uma década, em processos de avaliação digital. Em ambas as instituições foram sendo desenvolvidos regulamentos e práticas para dar apoio ao processo, tendo os docentes tido formação e apoio institucional para criarem os seus processos de avaliação digital. Há a expectativa, em ambas as instituições, de que pelo menos uma componente do regime de avaliação de cada unidade curricular seja feita de forma digital, algo que faz parte da prática no setor do ensino superior no Reino Unido (Bausili, 2018). A avaliação digital pode ser realizada em vários formatos. No âmbito deste projeto, e porque se procurava discutir a agência do estudante, procurou-se, através do cenário proposto, retratar todos os elementos de avaliação que estejam sustentados em submissão de documentos escritos, como ensaios, relatórios, reflexões ou dissertações. Esta é, também, a área da avaliação digital mais utilizada em Portugal (Amante et al., 2019). Por forma a não limitar o ciclo de estudos ou as disciplinas, no âmbito do cenário proposto, não foram feitas mais referências ao elemento de avaliação para além de uma referência à submissão de documentos escritos. A descrição do elemento de avaliação poderia excluir a discussão de práticas em algumas disciplinas. Em cada uma das instituições, há a expectativa de que, no âmbito da submissão de um elemento de avaliação, exista uma nota, que, geralmente, é suportada por *feedback*, dado para justificar a nota ou para recomendar melhorias ao estudante. A recomendação, em ambas as instituições, é de que a gestão deste processo seja feita *online*, através de uma PAD.

3.2. RECOLHA DE DADOS

Os dados foram recolhidos através da realização de *focus-group* criativos, também referidos, por Frohlich et al. (2014), como '*sandpits*' ou 'caixas de areia', influenciados por abordagens criativas e de desenho. Este tipo de abordagem incluiu técnicas de *storytelling* que ajudaram a contextualizar o cenário da utilização do protótipo da PAD. Cada *focus-group* estava organizado em três fases:

- 1) Enquadramento – O cenário era apresentado aos participantes através da leitura de um guião, desenvolvido para o efeito, que caracterizava o papel do docente e do estudante numa PAD proposta a partir de um protótipo;

- 2) Crítica – Foi solicitado aos participantes que sinalizassem, utilizando notas em *post-its* de cor, aquilo que pretendiam: (i) manter no cenário (verde); (ii) manter no cenário com alterações (amarelo); e (iii) retirar (vermelho). Esta metodologia permitia aos participantes posicionarem-se e discutir, quer o conteúdo do guião sobre a avaliação digital, quer as próprias funcionalidades da PAD;
- 3) Consolidação – Era dada aos participantes a oportunidade de consolidar a discussão através da sugestão de alterações no processo ou na PAD.

Cada *focus-group* teve a duração de uma hora. Foram realizados 10 *focus-group* envolvendo 58 docentes provenientes de duas instituições de ensino superior (Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição dos Focus-Group

<i>Focus-group</i>	Universidade	Número de participantes
Grupo 1	A	2 grupos com 9 participantes
Grupo 2	A	1 grupo com 4 participantes
Grupo 3	A	2 grupos com 8 participantes
Grupo 4	A	1 grupo com 4 participantes
Grupo 5	A	2 grupos com 4 participantes
Grupo 6	A	1 grupo com 5 participantes
Grupo 7	A	1 grupo com 5 participantes
Grupo 8	A	2 grupos com 7 participantes
Grupo 9	B	1 grupo com 6 participantes
Grupo 10	B	1 grupo com 6 participantes

Procurou-se selecionar docentes de diferentes áreas científicas e com experiências distintas, pois tentou-se capturar perspetivas diversas sobre a avaliação e promover a discussão acerca das facetas multidisciplinares do *feedback* e da avaliação (Twining et al., 2017). Embora investigação recente tenha sugerido que as especificidades das disciplinas influenciam as práticas de avaliação e *feedback* (ElShaer et al., 2020), sustentou-se que a triangulação de experiências de docentes de várias áreas científicas propiciaria uma discussão mais rica e mais diversa.

Os investigadores participaram ativamente durante o *focus-group*, pois foram eles os responsáveis por ler a narrativa de enquadramento, apresentar o cenário e moderar e estabelecer ligações entre o protótipo e as práticas pedagógicas e digitais dos participantes. Este duplo papel de facilitador e investigador foi explicado aos participantes no início de cada *focus-group* de forma a clarificar possíveis conflitos éticos (Kemmis et al., 2014).

As discussões e interações durante os *focus-group* foram gravadas e transcritas. As fotografias dos *post-its* foram utilizadas como dados secundários que poderiam ser usados para ilustrar ou ajudar a contextualizar

as discussões de cada grupo (Figura 1).

Figura 1

Demonstração de Algom do Trabalho de Anotação Durante a Fase 2 – Crítica



3.3. O PROTÓTIPO DA PAD

O protótipo da PAD foi ilustrado utilizando a plataforma Balsamic Mockups 3. Este tipo de abordagem permitiu replicar uma sessão de desenho participado, que é utilizado frequentemente no desenho de software, pois permite combinar a experiência dos utilizadores na utilização da plataforma com a sua criatividade, procurando encontrar novas soluções de desenho e novas funcionalidades. O protótipo da PAD foi desenhado com o objetivo de replicar o típico processo de avaliação e *feedback* em contexto de submissão de trabalho escrito. Foram, no entanto, introduzidas novas funcionalidades, focando, em particular, soluções para encorajar maior agência do estudante neste processo. Esta foi a solução encontrada pelos autores para desenvolver novas possibilidades de discussão entre os participantes, pois verificou-se que a maioria das PAD analisadas não apresentavam oportunidades ao estudante para exercer agência no seu processo de avaliação (Casanova et al., 2021).

O tópico da narrativa assentava na submissão de um documento escrito, na plataforma digital, como elemento de avaliação. Utilizou-se o conceito de *personas* ou personagens (Earnshaw et al., 2017) como método de caracterização do docente e do estudante. Esta abordagem permitiu oferecer ao participante uma descrição ficcional sobre o papel do docente (com o nome de Ayesha) e do estudante (com o nome de John Chu) no processo de avaliação digital.

Figura 2

Representação da Fase em que John Chu faz a Primeira Tentativa de Submissão do seu Trabalho

The screenshot displays a web interface for an assessment. At the top, it says 'Welcome to assessment 1 John Chu. Good luck!'. Below this is an 'Assessment 1 brief' section with instructions. A table shows the following criteria and their status:

Criteria	ful or in/achievement	not achieved	achieved	good achievement	masterly
Criterion 1 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the crit	The student has a partial understanding of the crit	The student has a good understanding of the crit	The student masters the crit
Criterion 2 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the crit	The student has a partial understanding of the crit	The student has a good understanding of the crit	The student masters the crit
Criterion 3 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the crit	The student has a partial understanding of the crit	The student has a good understanding of the crit	The student masters the crit
Criterion 4 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the crit	The student has a partial understanding of the crit	The student has a good understanding of the crit	The student masters the crit
Criterion 5 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the crit	The student has a partial understanding of the crit	The student has a good understanding of the crit	The student masters the crit

The 'Submission box' includes a 'File previewer' showing a document titled 'York is a man of feeling' and an 'Upload in doc, docx or pdf' section with options for 'My computer', 'University Drive', 'Draft 1', 'Final draft', and 'Draft 2'. A chat window on the right shows a message from 'John Thanks Ayesha'.

Figura 3

Representação da Fase em que John Chu Ressubmete o seu Trabalho com Base na Avaliação do Feedback Recebido do Docente

The screenshot displays the same web interface as Figure 2, but now showing feedback. The title is 'Welcome back John Chu. Read the feedback received!'. The 'Assessment 1 brief' section is identical. The table now includes an 'Overall mark' column:

Criteria	ful or in/achievement	not achieved	achieved	good achievement	masterly	Overall mark
Criterion 1 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the criterion	The student has a partial understanding of the criterion	The student has a good understanding of the criterion	The student masters the criterion	16%
Criterion 2 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the criterion	The student has a partial understanding of the criterion	The student has a good understanding of the criterion	The student masters the criterion	12%
Criterion 3 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the criterion	The student has a partial understanding of the criterion	The student has a good understanding of the criterion	The student masters the criterion	9%
Criterion 4 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the criterion	The student has a partial understanding of the criterion	The student has a good understanding of the criterion	The student masters the criterion	18%
Criterion 5 (20%)	The student did not fulfill the criteria	The student has a poor understanding of the criterion	The student has a partial understanding of the criterion	The student has a good understanding of the criterion	The student masters the criterion	16%
Final result						77%

The 'Submission box' is now empty. A chat window on the right shows a message from 'John Thanks Ayesha'. Below the table, there is a 'Feedback' section with a '77%' grade and a 'See further feedback' button. A 'Actions to take' section includes a 'Revise your submission' button.

Nas Figuras 2 e 3, é possível visionar algumas das funcionalidades exploradas no protótipo do PAD: na Figura 2 está representada uma área em que o estudante pode fazer perguntas sobre a avaliação ao docente, antes de submeter o trabalho, enquanto na Figura 3 está ilustrada uma funcionalidade que permite ao estudante rever o *feedback* recebido e resubmeter o seu trabalho melhorado. Procurámos utilizar o método de ‘*storytelling*’ para descrever este processo, pois, para além de permitir caracterizar cada uma das funcionalidades, permitiu também ajudar à reflexão sobre o processo de avaliação e *feedback* apresentado para discussão. Tendo em conta a diversidade dos participantes, a metodologia de ‘*storytelling*’ foi importante para que iniciassem o processo de crítica com o mesmo quadro concetual e com uma perspetiva mais assertiva sobre o exercício em discussão.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

Fomos informados pelo trabalho de Braun e Clarke (2021) e as suas perspetivas sobre a análise temática reflexiva (AT) para a investigação qualitativa. Concordamos acerca da relevância da subjetividade do investigador como recurso na análise dos dados, como parte das suas próprias conceções das teorias e de como essas teorias informam a interpretação dos dados (Braun & Clarke, 2021). A AT reflexiva incentiva os investigadores a não se envolverem no processo analítico como um processo exclusivamente indutivo ou dedutivo, mas a reconhecerem que ambos podem trabalhar em conjunto no “contínuo”, e não numa “dicotomia” (Clarke & Braun, 2013).

Os dados foram recolhidos e analisados respeitando todos os requisitos éticos, incluindo o anonimato e a confidencialidade dos dados e dos participantes. Os dados foram transcritos para o *software* NVivo12. Os investigadores geraram os códigos iniciais baseados na indução e na sua própria reflexão acerca dos dados recolhidos para cada instância individual. Aqui os códigos foram considerados como entidades que captam, pelo menos, uma observação dos dados (Charmaz, 2006).

O processo de análise de dados seguiu a abordagem sugerida por Braun e Clarke (2021): iniciou-se com a familiarização dos dados, fazendo uma codificação sistemática dos mesmos; em segundo lugar, geraram-se os temas iniciais a partir de dados codificados e coligidos (abordagem indutiva) e passou-se ao desenvolvimento e revisão do conjunto principal de temas com base numa abordagem dedutiva suportada pela literatura relacionada com o conceito de agência. O processo terminou com a afinação, definição e nomeação desses temas: (i) preparação para a avaliação; (ii) avaliação formativa; e (iii) *feedback* pós-submissão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos resultados mais relevantes para esta investigação foi a confirmação de que todos os grupos concordaram com a necessidade de um papel do estudante mais ativo no processo de avaliação.

There is a balance of power. The assessment process seems to be loaded quite often on the part of the lecturer... we should be looking at a scenario where you give me some feedback and I challenge you and you challenge me back. (Participante no Grupo 6)

Sem o docente manifestar disponibilidade para ceder algum do seu papel dominante no processo de avaliação, pouco sentido faria discutirem-se estratégias para promover oportunidades para o estudante exercer agência neste processo (Nieminen & Hilppö, 2020).

Enquanto explorava o protótipo apresentado, a maioria dos docentes participantes revelou concordância sobre o valor da tecnologia no suporte à promoção de maior agência do estudante. A exceção foi partilhada por um docente da área da saúde, que referiu preferir a avaliação em contexto presencial afirmando que reuniões presenciais demorariam menos tempo a ser realizadas quando comparado com o do *feedback* escrito. Estes resultados podem ter emergido como consequência dos processos existentes nas duas universidades dos docentes participantes no estudo, nas quais a avaliação digital é já uma prática consagrada e suportada pelas instituições. Esta perceção pode ter influenciado os participantes a darem a resposta ‘certa’ ou ‘esperada’. Pode-se questionar se o resultado seria diferente se outro método de recolha de dados fosse utilizado, por exemplo se fossem realizadas entrevistas individuais.

Conforme referido anteriormente, os dados foram estruturados em três temas, que são apresentados e discutidos na secção seguinte.

4.1. PREPARAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO

O protótipo apresentado sugeria alguns elementos que procuravam instigar a reflexão sobre o papel do estudante na avaliação e no enunciado do elemento de avaliação (Figura 1). Por exemplo, a utilização de uma rubrica de avaliação para permitir refletir sobre os critérios de avaliação, ou uma caixa de mensagens para ajudar os estudantes a dirigir questões ao docente ou a entrar em diálogo com os seus colegas acerca da avaliação. O envolvimento do estudante antes do processo de submissão dos trabalhos foi considerado, durante as discussões, um aspeto fundamental no processo de avaliação. Os docentes relataram que os erros tipicamente cometidos pelos estudantes nos elementos de avaliação eram consequência do mau entendimento sobre os objetivos do elemento da avaliação ou sobre os critérios de avaliação.

What might be nice is to... include a checklist that could be personalised by the lecturer... So, for example, you know... make sure you make all your references in this format, make sure that you have included the ethics form, whatever might be additionally needed... just to provide a little bit of scaffolding. (Participante no Grupo 7)

A utilização de uma ‘*checklist*’ com questões específicas para orientar os estudantes em relação à formatação das referências bibliográficas, extensão do documento, critérios de avaliação, correção ortográfica ou reflexões sobre

feedback anteriormente referido foi recomendada para ser incluída neste sistema.

Outras sugestões apresentadas durante os *focus-group*, em relação à preparação do estudante, não referidas no protótipo foram: (i) a utilização de exemplos no sentido de ajudar o estudante a compreender o que se pretende com o elemento de avaliação; (ii) a autoavaliação utilizando os critérios de avaliação; e (iii) a utilização de tarefas de avaliação por pares. Estas atividades foram consideradas importantes para desenvolver a literacia da avaliação:

what I have done in class with my learners is: I've taken a sample paper from a previous group and then anonymised it, and then having them mark it, using the rubric and the assessment brief. Some of them did it okay. Others struggled. But it was starting to make more sense when they could actually have a go at doing it themselves. (Participante no Grupo 2)

A utilização de exemplos no sentido de promover melhor compreensão sobre o que se pretende na avaliação e de ajudar o estudante a avaliar usando os critérios de avaliação, é uma estratégia muito discutida na literatura (Carless & Chan, 2017; Dixon et al., 2020).

A aplicação de rubricas de avaliação para apoiar estas estratégias de autoavaliação e de avaliação por pares, foi apoiada em cinco *focus-group*. Investigação recente aponta para a importância de serem utilizadas estratégias de autoavaliação do estudante, sobretudo em contextos de avaliação sumativa, visto que apenas nestes momentos o estudante sente motivação para se envolver de forma mais ativa nas atividades de autoavaliação (Nieminen & Tuohilampi, 2020). Neste âmbito, sugere-se que a avaliação digital fomente oportunidades ao estudante para se autoavaliar utilizando os critérios de avaliação. Para se concretize esta recomendação, é necessário que os docentes comuniquem os critérios de avaliação atempadamente e que promovam a discussão sobre os mesmos. As PAD podem auxiliar no sentido em que podem ser desenvolvidas para incluir uma checklist antes da submissão que faça com que o estudante se prepare para a avaliação através de questões orientadoras.

4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Uma área bastante discutida na literatura tem a ver com a oportunidade de o *feedback* promover o diálogo entre o estudante e o docente. Este diálogo é fundamental para promover a aquisição, por parte do estudante, de literacia da avaliação: “learners’ ability to understand, utilise and benefit from feedback processes” (Molloy et al., 2020, p. 2). Alguns autores referem a necessidade de se utilizarem quadros conceptuais para a literacia da avaliação com os quais o estudante possa desenvolver gradualmente esta competência no seu processo de aprendizagem enquanto recebe *feedback* do docente e desenvolve as suas próprias estratégias para melhorar a qualidade dos seus trabalhos (Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2020; Winstone et al., 2017). É de notar que, para ter efeito, o *feedback* disponibilizado pelo docente não pode ser entregue ao estudante na sequência final da aprendizagem, sem dar a possibilidade ao estudante

de melhorar o seu desempenho numa avaliação futura (Gomes, 2009; Molloy et al., 2020). Quando se desenvolveu o protótipo procurou-se incluir um conjunto de funcionalidades que permitissem a promoção do diálogo entre o docente e o estudante. Deu-se, por exemplo, a possibilidade ao estudante de comentar cada iteração de *feedback* e colocar questões. Foram também incluídas, no guião, referências à possibilidade de múltiplas submissões do trabalho para permitir a melhoria da qualidade do mesmo.

As funcionalidades de diálogo foram identificadas como estratégias pedagógicas relevantes pelos diversos grupos. No entanto, a disposição destas funcionalidades na plataforma foi muito discutida, pois foi identificado um conjunto de problemas na abordagem sugerida de existirem diversas iterações entre docente e estudante relativamente ao trabalho submetido. Alguns grupos, por exemplo, sugeriram a submissão de uma versão mais curta, em formato *draft*, na qual o *feedback* pudesse refletir os critérios de avaliação e que evitasse a submissão de uma versão extensa do trabalho. Disponibilizar o *feedback* a uma versão completa do trabalho foi identificado como uma estratégia incorreta pela maioria dos participantes, pois poderia levar a uma abordagem inconsistente entre o *feedback* da versão preliminar e a avaliação final, o que poderia conduzir a reclamações dos estudantes.

When they show us a draft, again, the university current guidelines are that you just see, like a plan and maybe a sample with a couple of paragraphs; you're not supposed to see the whole assignment, because that's seen as giving them unfair advantage, because you are, in effect, marking it but not marking it. And then, if they have problems, then it comes back to bite you because they say: "but you looked at it, and you didn't flag anything up". (Participante no Grupo 2)

Para além disso, foi também levantado um conjunto de preocupações sobre o número de iterações do processo, uma vez que o docente poderia ajudar significativamente na qualidade da avaliação, mesmo que não fosse a sua intenção, tornando-se, ele próprio, coautor do documento.

When you say that this could be running four or five times? I guess there is a question about at the end of the day: how much of that work is the learner's work? And how much of it is my work? You know... Yes, if you're doing it as part of the formative process, you are writing it for them. (Participante no Grupo 2)

É interessante refletir, neste contexto, a aparente insegurança dos participantes no processo de avaliação e *feedback*, pois demonstraram receio na inconsistência da sua prática de avaliação. Esta conclusão pode ser discutida numa dimensão da falta de literacia de *feedback* existente também da parte dos docentes. De forma a evitar esta situação, foi sugerida, por um grupo de docentes, a possibilidade de o *feedback* formativo ser disponibilizado como parte integrante ao nível do curso, ou seja, procurando fazer ligações com elementos de avaliação de outras unidades curriculares. Esta é uma sugestão interessante, pois não é, de momento, explorada nas PAD mais utilizadas,

que tendem a ser desenhadas a nível de módulo ou unidade curricular e não ao nível do curso.

Esta inovação teria, no entanto, de ser desenvolvida para além da própria plataforma, pois exigiria uma abordagem ao *feedback* abrangente na qual a equipa docente tivesse uma noção sobre os elementos de avaliação do curso e sobre os critérios da avaliação. Winstone et al. (2016) referem que a modularização das PAD leva a uma fragmentação da experiência de aprendizagem, tornando as unidades curriculares e os elementos de avaliação ilhas isoladas, sem interligações entre si, e, conseqüentemente, com pouco impacto no processo de aprendizagem do estudante e no desenvolvimento de competências transversais. Do ponto de vista da melhoria futura das PAD, a inovação pode passar pelo desenvolvimento de um arquivo de *feedback* recebido pelo estudante que possa ser reutilizado sempre que ele estiver a preparar-se para a submissão de um elemento de avaliação. Durante os *focus-group*, os grupos refletiram sobre o valor real do *feedback* disponibilizado, pois esse raramente era lido pelo estudante. A sugestão proposta passava por etiquetar o *feedback* escrito pelo docente, que seria depois arquivado numa pasta na PAD. Este processo de arquivo permitiria ao estudante pesquisar e navegar pelo *feedback* recebido antes de submeter os trabalhos de avaliação para confirmar aspetos que pudessem ser melhorados que já tivessem sido explorados noutros trabalhos. Exemplos de etiquetas podiam ser, por exemplo, “referências bibliográficas”, “problemas gramaticais” ou “estrutura frásica”.

Regarding the possibility of learners being able to extract the feedback received for future assignments, or potentially feedback appears on the checklist before learners submit (almost like a nudge). (Participante no Grupo 7)

No grupo 7 foi dada a sugestão de que o docente da unidade curricular tivesse acesso ao arquivo de *feedback* do estudante em trabalhos anteriores para que este pudesse informar o processo de avaliação. Outro aspeto sugerido para melhoria do protótipo era a possibilidade de o arquivo de *feedback* estar disponível ao docente durante o processo de avaliação para que ele pudesse reutilizar alguns dos comentários produzidos em trabalhos anteriores do estudante, com as opções de *feedback* existentes a aparecerem ao mesmo tempo que o docente escrevia na PAD. Esta funcionalidade permitiria maior consistência na avaliação e maior compreensão do estudante sobre o que era escrito no *feedback*.

No âmbito deste tema, recomenda-se aos avaliadores uma visão holística do processo de avaliação que partilhe bancos/arquivos de *feedback* que possam ser reutilizados pelos docentes que avaliam ou mesmo pelos estudantes. Recomenda-se, também, que as PAD sejam mais utilizadas a nível de curso, em particular quando se enquadra a avaliação e a possibilidade de o estudante refletir acerca do *feedback* recebido como parte integrante de toda a sua experiência de aprendizagem.

4.3. *FEEDBACK* APÓS A SUBMISSÃO

Um dos aspetos mais discutidos na investigação sobre *feedback* na literatura é o papel passivo do estudante quando recebe este *feedback* e, mais recentemente, a constatação de que muitos estudantes não leem o *feedback* que recebem nas PAD, concentrando-se unicamente na nota (Winstone et al., 2021). Este aspeto foi discutido em todos os grupos, pois, embora existisse a perceção de que os docentes eram pressionados a escrever bom *feedback*, os estudantes nem sempre refletiam ou promoviam uma ação de melhoria após a receção desse *feedback*. No protótipo explorado, foi incluída uma funcionalidade que permitia ao estudante “concordar com o *feedback*” de forma a confirmar a nota. Esta funcionalidade foi particularmente discutida, pois os docentes sentiram que a plataforma estava a dar demasiado poder ao estudante.

And also, we felt, where it says ‘agree with feedback’, that was a bit controversial... So, could it have something that would require somebody to accept the feedback after they've read it, because this indicates, when you go in straight away, the learner gets their mark, that, as we know, learners aren't reading feedback. So, to encourage that, could we have something where they have to see their feedback first, go through it, tick a box to say they've actually read it, and then they get access to their mark following that? (Participante no Grupo 3)

So, coming back to the mark agreed or not agreed, if the mark wasn't valid until the learners have read the feedback, that would be a very powerful way to ensure that learners do read the feedback. (Participante no Grupo 4)

Os docentes concordaram com a necessidade de promover maior envolvimento do estudante com o processo de *feedback*, mas não concordaram com a funcionalidade de aceitar o *feedback*, pois esta criaria tensões entre o estudante e o docente. Segundo alguns docentes, os estudantes confundiam frequentemente o *feedback* recebido com a nota e, consequentemente, enquanto refletiam sobre o *feedback* recebido, estavam, de facto, a refletir sobre a justiça da nota recebida e não sobre o valor do *feedback*. Este argumento está fortemente enraizado num conceito de marketização do ensino superior no Reino Unido, no qual o estudante, por pagar propinas, sente que tem o poder de consumidor de um serviço (Woodall et al., 2014). Contudo, os docentes foram unânimes em considerar o valor pedagógico de encorajar os estudantes a envolver-se com o *feedback*, sobretudo quando têm de desenvolver uma ação em resposta ao *feedback* recebido antes de a nota ser disponibilizada – por exemplo, refletindo sobre mudanças que farão em futuros trabalhos ou apresentando os motivos para não concordarem com o *feedback* recebido.

Embora esta seja uma prática apreciada pelos docentes, ela não é fácil de replicar nas PAD. As PAD têm sido desenvolvidas num modelo em que

a nota e o *feedback* são cupulados e disponibilizados no mesmo momento. A consequência imediata é que o estudante procure a nota, muitas das vezes ignorando o *feedback* que recebe. Aqui, a tecnologia influencia o comportamento do estudante pela negativa.

Assim sendo, uma recomendação que se faz é a de avaliar em dois ciclos. Primeiro avalia-se o trabalho, dando *feedback* ao estudante e guardando a nota num ficheiro externo. Solicita-se ao estudante que, como parte da avaliação, tenha de submeter uma reflexão sobre o *feedback* recebido. Num segundo momento, e após confirmar que essa reflexão foi submetida, o docente disponibiliza/importa a nota. Assim, forçará uma ação ativa do estudante em relação ao *feedback*. Tendo em conta o aumento potencial de carga de trabalho do docente neste processo, sugere-se que estas atividades sejam consideradas como dois elementos de avaliação e parte integrante da aprendizagem do estudante na unidade curricular. Em alternativa, esta estratégia poderia ser automatizada através da própria funcionalidade da PAD, o que levaria a que o processo fosse separado e desenvolvido através de etapas.

5. CONCLUSÕES

Neste estudo procurou-se responder à questão: de que forma podem os docentes melhorar as suas estratégias de avaliação para promover maior agência do estudante nos processos de avaliação e *feedback*? Procurou-se introduzir um protótipo de uma PAD para ajudar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e de avaliação dos docentes envolvidos. Aumentar a agência do estudante nos processos de avaliação é de importância fundamental no sentido de garantir uma avaliação mais sustentável e o aumento de literacia da avaliação do estudante. Conforme foi verificado nos grupos de docentes participantes, existe disponibilidade para utilizar as PAD para promover alterações pedagógicas e oportunidades para maior agência do estudante no processo de avaliação. Tal como foi discutido, enquadrou-se esta investigação no entendimento de que, para se manifestar agência no ensino superior, esta pode ser incitada através da inclusão de funcionalidades e ações explícitas. Esta investigação foi informada pelo trabalho de Charteris e Smardon (2018) e pelo conceito, proposto pelos autores, de '*new material agency*', no qual uma mudança disruptiva na prática pode colocar um conjunto de novos desafios ao estudante, que, conseqüentemente, poderão levar à aquisição de novas competências. Apresentou-se um conjunto de alterações nas PAD e/ou nas estratégias pedagógicas que podem favorecer a disrupção na prática do processo de avaliação e promover a agência do estudante. Estas alterações foram propostas tematicamente, de acordo com as fases do processo de avaliação. Propõem-se estas recomendações numa dimensão pedagógica; no entanto, discute-se a possibilidade de algumas alterações serem desenvolvidas ao nível das PAD. É sabido o papel que as plataformas digitais têm no constrangimento ou na promoção de práticas pedagógicas dos docentes e dos estudantes (Henderson et al., 2017). Assim, sugere-se que esta discussão seja feita a nível pedagógico, institucional e no âmbito das interações com as PAD, no sentido de melhorar as ferramentas existentes.

Os dados desta investigação foram recolhidos no Reino Unido. Uma limitação deste estudo é a possibilidade de generalização dos dados, quando estes estão sustentados num contexto de ensino superior muito específico no qual a avaliação digital é considerada um aspeto indissociável das práticas de ensino e aprendizagem. Aqui, compara-se esta adoção da avaliação digital com o setor de ensino superior português, no qual existe, ainda, uma desconfiança sobre a fiabilidade, robustez e transparência da avaliação digital. Salienta-se a falta de envolvimento do estudante nos processos de avaliação e de *feedback* no contexto português, conforme é evidenciado por Amante et al. (2019).

Por outro lado, o entendimento da avaliação como processo formativo e alinhado com a aprendizagem está fortemente associado à ideia de que avaliamos competências e não apenas conhecimentos. No Reino Unido, é comum existirem unidades curriculares que não são avaliadas através de exames, mas através de trabalhos de grupo, projetos, ensaios ou relatórios. Desta forma, a dependência e utilização das PAD, no Reino Unido, é significativamente superior à da realidade do contexto português, com a exceção da Universidade Aberta, que assenta a sua avaliação em plataformas digitais (Amante & Oliveira, 2019). Concordamos com Twining et al. (2017) quando referem que a representação dos dados, mesmo em estudos qualitativos, deve capturar as diversas facetas do fenómeno em investigação. Consequentemente, temos no futuro o objetivo de recolher dados de estudantes e docentes de outros países e culturas académicas confrontando-os com o mesmo protótipo e metodologia de recolha de dados. Estamos, também, particularmente interessados em avaliar se os estudantes se sentem motivados a ter um comportamento mais ativo no processo de avaliação quando lhes são dadas essas possibilidades, e em contrastar com as limitações e constrangimentos sentidos pelos docentes no âmbito deste processo.

REFERÊNCIAS

- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback: Desafios atuais*. Universidade Aberta.
- Amante, L., Oliveira, I. R., & Gomes, M. J. (2019). E-assessment in Portuguese higher education: Framework and perceptions of teachers and students. In A. Azevedo & J. Azevedo (Eds.), *Handbook of research on e-assessment in higher education* (pp. 312-333). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5936-8.ch013>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bausili, A. V. (2018). From piloting e-submission to electronic management of assessment (EMA): Mapping grading journeys. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 463-478. <https://doi.org/10.1111/bjet.12547>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Carless, D., & Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246>

Casanova, D. (2021). From Humboldt to Netflix: Examples of how to promote student agency in higher education. In I. Huet, T. Pessoa, & F. Sol (Eds.), *Excellence in teaching and learning in higher education: Institutional policies, research and practices in Europe* (pp. 245-266). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Casanova, D., Alsop, G., & Huet, I. (2021). Giving away some of their powers! Towards learner agency in digital assessment and feedback. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16, e20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41039-021-00168-6>

Casanova, D., Di Napoli, R., & Leijon, M. (2018). Which space? Whose space? An experience in involving students and teachers in space design. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 488-503. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414785>

Casanova, D., Huet, I., Garcia, F., & Pessoa, T. (2020). Role of technology in the design of learning environments. *Learning Environments Research*, 23, 413-427. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09314-1>

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: Emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123. <https://www.researchgate.net/publication/269928387>

Dixon, H., Hawe, E., & Hamilton, R. (2020). The case for using exemplars to develop academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 460-471. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1666084>

Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.

Earnshaw, Y., Tawfik, A. A., & Schmidt, M. (2017). User experience design. In R. E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology* (pp.1-23). Press Books.

ElShaer, A., Casanova, D., Freestone, N. S., & Calabrese, G. (2020). Students' perceptions of the value of electronic feedback. Does disciplinary background really matter? *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 590-606. <https://doi.org/10.1111/bjet.12881>

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1421>

Frohlich, D. M., Lim, C. S. C., & Ahmed, A. (2014). Keep, lose, change: Prompts for the re-design of product concepts in a focus group setting. *CoDesign*, 10(2), 80-95. <https://doi.org/10.1080/15710882.2013.862280>

- Gomes, M. J. (2009). Problemáticas da avaliação em educação online. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009* (pp. 1675-1693). Universidade do Minho, Centro de Competência TIC. <https://hdl.handle.net/1822/9420>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *Critical participatory action research*. Springer.
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 420-446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Nieminen, J. H., & Hilppö, J. A. (2020). Methodological and conceptual suggestions for researching the interplay of assessment and student agency. In P. J. White, R. Tytler, J. Ferguson, & J. C. Clark (Eds.), *Methodological approaches to STEM education research* (vol. 1, pp. 87-107). Cambridge Scholars Publishing.
- Nieminen, J. H., & Tuohilampi, L. (2020). "Finally studying for myself" – Examining student agency in summative and formative self-assessment models. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1031–1045. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1720595>
- Pacheco, J. A., Sousa, J., & Maia, I. B. (2020). Conhecimento e aprendizagem na educação superior: Desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, 20(65), 528-557. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS02>
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: O estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 99-108. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>
- Penuel, W. R., Roschelle, J., & Shechtman, N. (2007). Designing formative assessment software with teachers: An analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2(1), 51-74. <https://doi.org/10.1142/S1793206807000300>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santos, J. R. (2018). *O contributo das tecnologias digitais na transparência da avaliação digital no contexto de educação superior a distância*. Universidade Aberta.
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., & Tsai, C.-C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1–A9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>

Winstone, N. (2019). Facilitating students' use of feedback: Capturing and tracking impact using digital tools. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (pp. 225-242). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_13

Winstone, N., Bourne, J., Medland, E., Niculescu, I., & Rees, R. (2021). "Check the grade, log out": Students' engagement with feedback in learning management systems. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 631-643. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1787331>

Winstone, N., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Winstone, N., Nash, R. A., Rowntree, J., & Menezes, R. (2016). What do students want most from written feedback information? Distinguishing necessities from luxuries using a budgeting methodology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(8), 1237-1253. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1075956>

Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>

i Universidade Aberta & Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-8586-0370>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Diogo Casanova
Rua da Escola Politécnica,
Palácio Ceia
1269-001 Lisboa, Portugal
diogo.casanova@uab.pt

Recebido em 22 de fevereiro de 2021

Aceite para publicação em 1 de novembro de 2021

Strategies to promote student agency in the digital assessment and feedback process

ABSTRACT

Digital assessment and feedback have been seen as growing themes of research in recent years, particularly in higher education. Within these themes, the role of the student agency in assessment and feedback is considered a relevant area, especially bearing in mind the context of higher education, in which it is intended that students develop lifelong learning skills. In this research we intend to investigate whether teachers are available to let go of some of their existing power in the assessment process to the student. Furthermore, we intend to understand which strategies are identified by teachers to promote this new student role in digital assessment. Using a qualitative methodology, 58 teachers participated in creative-led focus-groups in which, in addition to being involved in discussions about their practices, they were asked to find new pedagogical and technical solutions for improving their digital assessment practices. Based on this discussion, we identify a set of recommendations to promote student agency in digital assessment and feedback, organised under three themes: (i) preparation for the assessment; (ii) formative assessment; and (iii) feedback after submission.

Keywords: Student agency; Digital assessment; Feedback; Pedagogy Body; Enactivism.

Estrategias para promover la agencia de los estudiantes en el proceso de evaluación y retroalimentación digital

RESUMEN

La evaluación y la retroalimentación digital han ido creciendo en los últimos años como temas de investigación, particularmente en la educación superior. Dentro de esta temática, el rol del estudiante como agente en el proceso de evaluación y retroalimentación se considera un área en crecimiento, especialmente considerando el contexto de la educación superior, en el que se pretende que el estudiante desarrolle habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En esta investigación pretendemos indagar en la disponibilidad de los profesores para ceder parte del poder que tienen en el proceso de evaluación al alumno. También se busca identificar qué estrategias son identificadas por los docentes para promover este nuevo rol del estudiante en la evaluación digital. A partir de una metodología cualitativa, se recolectaron datos de 58 profesores que participaron en 10 grupos focales creativos, un acercamiento al *focus-group* en el que, además de estar involucrados en discusiones sobre sus prácticas, se les pide a los participantes que busquen, en grupo, desarrollar soluciones para mejora pedagógica y tecnológica en sus prácticas de evaluación digital. A partir de esta discusión, se identifica un conjunto de recomendaciones para promover una mayor participación de los estudiantes en las estrategias de evaluación, organizado en tres temas: (i) preparación para la evaluación; (ii) evaluación formativa; y (iii) retroalimentación después de la presentación.

Palabras clave: Agencia estudiantil; Evaluación digital; Retroalimentación; Pedagogía

Processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado: Estudo da realidade de uma instituição de ensino no Estado do Amazonas, Brasil

RESUMO

O estudo analisa limites e possibilidades da participação de estudantes do ensino técnico integrado – modalidade de oferta do ensino médio articulado à educação profissional – no âmbito dos órgãos colegiados implantados em uma das unidades de ensino de uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPECT), situada na Cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, Brasil. A metodologia, de abordagem qualitativa, contemplou: revisão da literatura de referência sobre a temática; análise da legislação que trata do princípio da gestão democrática do ensino público no Brasil e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e análise de documentos da instituição pesquisada, tais como: Estatuto e Regimento Geral, Estatuto do Código Eleitoral do Conselho Superior, Organização Didático-Pedagógica, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Regulamento do Conselho de Classe. Contemplou, ainda, a aplicação de entrevista semiestruturada a estudantes e profissionais que atuavam como representantes de seus segmentos em instâncias colegiadas da instituição. Os resultados evidenciam que a instituição possui normas para implantação de órgãos colegiados, todavia, verificam-se entraves à efetivação destes canais de participação. Observam-se processos embrionários de participação estudantil, sendo o Conselho de Classe o único colegiado com assento para estudantes já implantado naquela unidade da instituição. Na dinâmica de funcionamento deste órgão, a participação esbarra na cultura centralizadora, cabendo aos estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar o engajamento para construção de práticas e pautas alinhadas ao princípio da gestão democrática.

Palavras-chave: Participação estudantil; Gestão democrática; Ensino técnico integrado.

Nádia Maciel Falcãoⁱ
Universidade Federal
do Amazonas, Brasil

Martha Lima Reis Victorⁱⁱ
Secretaria Municipal
de Educação de Manaus,
Brasil

Ada Raquel da Fonseca
Vasconcelosⁱⁱⁱ
Universidade Federal
do Amazonas, Brasil

1. INTRODUÇÃO

O artigo dedica-se à temática da participação estudantil nos processos de gestão escolar, tendo como lastro empírico os resultados de uma pesquisa realizada em uma das unidades de ensino de uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPECT) situada na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, Brasil.

A pesquisa refere-se ao período compreendido entre os anos de 2016 e 2018, recebendo a chancela do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), cercando-se dos cuidados preconizados pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas.

O recorte proposto centra-se nos cursos técnicos integrados, os quais ocupam lugar de destaque no quantitativo de matrículas da instituição pesquisada. Situando brevemente o lócus da pesquisa, destaca-se que se trata de uma unidade de ensino vinculada a um Instituto Federal *multi-campi*, instituído a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no contexto de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na atual conjuntura, o Instituto possui 15 *Campi*, três situados na cidade de Manaus, a capital do Estado do Amazonas, e os demais nos Municípios de Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé.

Neste estudo, são destacados apontamentos referentes aos mecanismos institucionais presentes na estrutura de gestão da instituição pesquisada que preveem a representação estudantil. A abordagem guia-se pela seguinte indagação: quais os limites e as possibilidades da participação dos estudantes do ensino técnico integrado nos processos de gestão desta unidade de ensino?

O conteúdo deste artigo organiza-se em seções que se complementam entre si, visando articular a descrição e a leitura dos dados da pesquisa aos aportes teóricos e metodológicos do campo da educação sobre a temática da participação estudantil, nos marcos da gestão democrática do ensino público.

2. O SENTIDO DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO ÂMBITO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

A contextualização do objeto no âmbito das políticas públicas que trazem suportes para a participação estudantil na gestão democrática do ensino público, bem como a compreensão das novas configurações da educação profissional técnica de nível médio, foram importantes para entender em que medida estão garantidas possibilidades da participação estudantil enquanto pressuposto da gestão democrática no âmbito da modalidade de ensino abordada na pesquisa.

Os estudos sobre a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local na gestão escolar não podem desconsiderar a inflexão provocada pelos dispositivos legais que dispõem sobre o princípio da gestão democrática do ensino público, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014), embora não se possam ter garantias de que somente por intermédio destes haja a implementação de processos democráticos na gestão escolar.

Para Dourado (2013), a democratização da escola passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. O autor destaca ainda o caráter educativo das práticas de gestão democrática, cujos efeitos extrapolam os limites da escola e apresentam contribuições à prática social. Assim define Dourado (2013) a gestão democrática:

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (p. 99)

Nessa perspectiva, seja por legalidade ou aporte teórico, a gestão democrática da escola pública atende de forma mais integral as necessidades da gestão escolar atual, pois reconhece a escola como organismo vivo que pode e deve ser gerido por sua comunidade, a fim de que consiga responder aos anseios desta, colocando-a em relação de igualdade com a realidade que está a ela imposta, não pela força econômica ou política, mas pela problematização da realidade por intermédio da mediação crítica do conhecimento acumulado pela humanidade com vistas à formação integral dos sujeitos que nela são formados.

Sobre esse processo, no entanto, Coutinho e Lagares (2017) argumentam que, a partir da década de 1990, em prol do avanço e manutenção do capitalismo, entrou em vigor o que denominam de Nova Gestão Pública, que, dentre outras ações, utiliza-se de conceitos que antes eram restritos à perspectiva de um viés participativo, reflexivo e transformador da sociedade fortalecido pelo levante democrático de 1980, como, por exemplo, democracia e participação, porém ressignificando-os aos seus padrões, e que, por isso, é preciso “um esforço dialético O percurso dialético é, então e sobretudo, democrático, pois não há antítese sem escuta, sem observação, sem consideração ao outro” (Coutinho & Lagares, 2017, p. 839).

Nardi (2015) diz que as ações pensadas e executadas pela escola são significativos atos de participação e que, por isso, são uma aposta mesmo num contexto em que a escola precisa cada vez mais preocupar-se em atender as demandas da qualidade e eficiência preditas pelos interesses contrários a essa reflexão.

Assim, é necessário proteger-se da polissemia encerrada no termo participação, demarcando que, no arco conceitual da gestão democrática, o sentido político da atuação dos diferentes sujeitos nos processos decisórios deve superar o entendimento da participação enquanto mera presença nos fóruns deliberativos. “Ressaltamos, então, que não se perder, dentre outras coisas, implica a necessidade de discernir entre as demandas sociais e as demandas mercadológicas do interesse de uma minoria privilegiada” (Coutinho & Lagares, 2017, p. 843).

Neste sentido, faz-se necessária a significação da participação nas práticas de gestão escolar, já que, conforme Marques (2006), “a institucionalização da gestão democrática pode representar avanços na forma de condução do dia-a-dia da escola, tendo em vista que as políticas educacionais ganham materialidade no lócus de sua implementação” (p. 512).

Embora o termo participação implique uma ampla e diversa conceitualização, neste trabalho tomamos por base o que apontam Dayrell e Carrano (2014): “Em um sentido mais restrito, a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios da sociedade” (p. 121). Os autores ainda argumentam que é preciso ter tempos e espaços para a experiência da participação dentro do contexto escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o conceito de participação se inscreveu pela primeira vez no cenário da educação nacional. Em seguida, no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001), V- Financiamento e Gestão, 11.2 Diretrizes (p. 70), são delineados inicialmente os atores sociais que fariam parte desse processo, os instrumentos a serem utilizados, bem como a amplitude dessa forma de gestão:

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnem competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001)

No entanto, se considera que é no Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014), na Meta 19, Estratégias 19.4, 19.5 e 19.6, que se podem ver com maior expressividade seus constituintes:

19.4. Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014)

O documento estabelece algumas das diretrizes da Educação Nacional, fóruns permanentes de educação no alinhamento de propostas nos âmbitos federal, estadual e municipal; nomeia alguns órgãos colegiados para a participação de pais e discentes; reforça a importância dos Conselhos Escolares; propõe efetivação da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira na educação pública, dentre outras, mostrando assim tempos, espaços e sujeitos dessa prática dentro e fora do contexto escolar.

No entanto, com o propósito de consolidar o objetivo deste trabalho, tomaremos por base a participação na educação escolar num contexto discente. Em análise sobre os apontamentos da legislação educacional acerca do tema da participação estudantil, Reis e Falcão (2016) concluem que as conquistas no campo legal pós-Constituição Federal de 1988 construíram uma plataforma básica para criação e funcionamento de mecanismos que fomentam a participação estudantil na gestão escolar. Destacam ainda que a tarefa, na atualidade, é prosseguir com a regulamentação da matéria da gestão democrática, mas, principalmente, construir práticas correspondentes nos sistemas de ensino.

Dayrell e Carrano (2014), ao referendarem processos necessários à educação dos jovens brasileiros num contexto de uma educação pública, afirmam ser a participação um dos constructos da formação para a democracia. Para os autores, faz-se necessário que a escola oportunize a formação teórica e prática da vida cidadã, o ensino de “valores, conteúdos, cívicos e históricos da democracia, das regras institucionais, etc. – e, também a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática” (Dayrell & Carrano, 2014, p. 120).

Ao discutir a participação dos estudantes na gestão escolar, Araújo (2009) destaca o Grêmios estudantil, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Contrato Pedagógico de sala de aula, a Assembleia Geral da escola e o Projeto Político-Pedagógico como os principais mecanismos e canais que devem ser assegurados à participação discente na perspectiva da gestão democrática. O autor considera estes mecanismos enquanto canais político-pedagógicos de participação e chama a atenção para a necessidade de se trabalhar a autonomia dos sujeitos que os compõem, em especial dos estudantes, enquanto seres sócio-históricos, políticos e em condições de intervir nesses espaços. Na mesma direção, García-Pérez & Montero (2017) contribuem afirmando “la participación del alumnado como un conjunto de procesos

(diálogo, toma de decisiones y acción) que favorecen que los alumnos y las alumnas construyan y se hagan protagonistas de su educación” (p. 7).

Entender como deve se dar essa participação frente aos espaços e mecanismos criados é o que dá sentido à participação estudantil diante de suas demandas e realidades. É esse jovem sentir-se protagonista de sua educação, mesmo diante da representatividade de seus pares, para abrir diálogos que nortearão sua tomada de decisão e lhe proporcionarão a possibilidade de ação (García-Pérez & Montero, 2017).

Conforme orientam Dayrell e Carrano (2014), a oportunidade de participação do jovem nos processos decisórios da vida escolar podem potencializar o aumento de sua capacidade argumentativa frente às diferentes realidades, o interesse pela aprendizagem em suas mais diferentes instâncias e o seu engajamento participativo dentro e fora do contexto escolar, o que, por sua vez, contribui significativamente para construção e execução de projetos de vida baseados em seus interesses reais e não impostos pela dura realidade exploratória que o cerca.

3. METODOLOGIA

No campo metodológico, investiu-se na abordagem qualitativa, elegendo-se a dialética como método, por buscar, segundo Minayo (2016), “encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (p. 25).

Utilizaram-se fontes de natureza bibliográfica, documental, e a entrevista semiestruturada. No levantamento documental, analisou-se a legislação que trata do princípio da gestão democrática: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014). Analisou-se ainda a legislação referente à criação dos Institutos Federais: Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. E também os seguintes documentos da instituição pesquisada: Estatuto e Regimento Geral da Instituição; Estatuto do Código Eleitoral do Conselho Superior; Organização Didático-Pedagógica; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); e Regulamento do Conselho de Classe.

A ida a campo evidenciou que apenas o Conselho de Classe e a Comissão Disciplinar estavam em funcionamento na unidade de ensino pesquisada. A partir destes dados definiram os seguintes sujeitos para participarem da fase de entrevistas: dois docentes, um técnico administrativo e cinco discentes do ensino técnico integrado que atuavam como membros do Conselho de Classe. As entrevistas seguiram um roteiro com questões relacionadas à dinâmica de funcionamento e ao modo como ocorrem os processos de participação nos órgãos colegiados.

Os estudantes que participaram da pesquisa vinculam-se aos três cursos oferecidos no ano inicial da pesquisa (Agroecologia, Agropecuária e Paisagismo). Foram entrevistados dois representantes do curso de Agropecuária, dois representantes do curso de Paisagismo e um estudante de Agroecologia. Foram ainda ouvidos os relatos de dois docentes e de um técnico

administrativo membros deste mesmo Conselho. Toda a identificação dos entrevistados é fictícia, sendo guardadas em sigilo suas identidades.

O tratamento de dados e informações seguiu técnicas qualitativas de análise. O conteúdo advindo dos documentos e depoimentos orais coletados por entrevista foi analisado a partir das questões de pesquisa, buscando-se recorrências que favorecessem a compreensão do objeto de estudo, mediado por categorias analíticas que articulam os conceitos estruturantes aos dados da pesquisa.

4. MECANISMOS E ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Criados em 2008 para atuarem na promoção da educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais constituíram-se em instituições de educação superior, básica e profissional. Segundo Bentes (2015), “essas instituições públicas nasceram como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação em vigor desde o ano de 2007” (p. 14).

Muitos dos novos Institutos Federais surgiram da integração de diferentes instituições federais que atuavam na educação profissional. Este processo de criação de novas institucionalidades desencadeou reações de diferentes naturezas por parte das comunidades educativas diretamente afetadas e, conseqüentemente, motivou o debate acadêmico sobre o tema.

Embora não haja aqui espaço para aprofundar este debate, é importante sinalizar o alinhamento da leitura aqui proposta com perspectivas críticas que trazem o entendimento da criação dos Institutos Federais como expressão da política educacional construída nos marcos do processo de modernização conservadora do capitalismo brasileiro (Gouveia, 2016; Nogueira & Mourão, 2016).

Ao integrar o novo modelo de instituição de ensino superior, educação básica e profissional, “a unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa, de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *Campus* da nova instituição” (Art. 5º, § 2º, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

No que tange ao aspecto da identidade e da vocação construída ao longo de anos de funcionamento pelas diferentes instituições de origem, ainda que não tenham sido completamente sufocadas no processo de integração, pode-se dizer que foram seriamente ameaçadas na nova estrutura, em nome de uma identidade que agora é do Instituto Federal e não de cada *Campi* (Otranto, 2013). Corroborando com esta conclusão, Frigotto (2018), reforça que, apesar dos debates que se estabelecem dentro dos Institutos a respeito desta questão, “por ora sua identidade é apenas jurídica e administrativa, cujos traços comuns são formalmente a verticalidade e o *status* de universidade” (p. 136).

Nos marcos da nova institucionalidade, a estrutura organizacional do Instituto Federal em análise na pesquisa é composta por órgãos superiores e órgãos executivos. Os órgãos superiores são o Conselho Superior e o Colégio

de Dirigentes. Como órgãos executivos encontram-se: a Reitoria, as Pró-Reitorias, Diretorias Sistêmicas e Diretorias-Gerais dos *Campi*.

Na estrutura organizacional do Instituto, os *Campi* possuem certa autonomia para definição de sua estrutura organizacional e dos colegiados locais. Verificou-se que os *Campi* se encontram em diferentes processos e fases de implantação de órgãos colegiados.

A organização geral do Instituto contempla dois órgãos colegiados: o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo da instituição e observa, na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor (Instituto Federal do Amazonas, 2009a). Presidido pelo Reitor da instituição, tem como membros representantes do corpo docente, discentes e técnicos administrativos, contando também com assentos para egressos da instituição, representantes da sociedade civil e do Ministério da Educação.

A representação estudantil, de acordo com o Art. 9º do Estatuto (Instituto Federal do Amazonas, 2009b), tem a seguinte configuração:

III - representação de 1/3 (um terço) do número de *Campi*, destinada ao corpo discente, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental.

O Estatuto da instituição enfatiza, no Art. 9º § 3º (Instituto Federal do Amazonas, 2009b), que o Conselho Superior poderá ter, no máximo, um representante por *Campus* e um total máximo de cinco representantes, que correspondem a 1/3 do total de *Campi*. Esta delimitação, quando considerada a quantidade de *Campi* e a distância ou dificuldade de comunicação e articulação de uma categoria tão numerosa, pode ser insuficiente.

O Código Eleitoral do Conselho Superior dispõe, no seu Art. 4º – III, que somente poderá candidatar-se a representante estudantil “aluno regularmente matriculado em curso presencial por, no mínimo, 2 (dois) semestres letivos e maior de 18 (dezoito) anos de idade, contados a partir da data de publicação deste código eleitoral” (Instituto Federal do Amazonas, 2016). Esta restrição dificulta a participação da maior parte dos estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, uma vez que a faixa etária média dessa etapa de ensino é de 15 a 17 anos.

O Colégio de Dirigentes, como o próprio nome sugere, conta com a participação dos dirigentes da instituição: Reitor, Pró-Reitores e Diretores-Gerais dos *Campi*. Este colegiado não conta com assento para estudantes e demais membros da comunidade escolar e local.

O Regimento Geral do Instituto enfatiza a organização macro da instituição e deixa para os *Campi* a responsabilidade de criar e implementar os colegiados que lhes forem necessários. Apresenta a seguinte estrutura organizacional, em seu “Capítulo I – Dos órgãos Colegiados”:

Art. 3º – O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo. . . , tendo a sua composição e competências definidas no Estatuto do Instituto.

Art. 4º – Para apoiar a gestão administrativa e acadêmica, . . . conta com os seguintes colegiados consultivos:

I - No âmbito da organização sistêmica:

1. Colégio de dirigentes;
2. Conselho de ensino, pesquisa e extensão;
3. Comitê de administração;
4. Comitê de ensino;
5. Comitê de extensão;
6. Comitê de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica;
7. Comitê de desenvolvimento institucional;
8. Comitê de gestão de pessoas;

II - No âmbito da unidade gestora - Campus:

1. Conselho educacional;
2. Conselho de curso. (Instituto Federal do Amazonas, 2011)

Nesta configuração há previsão de nove colegiados no âmbito da organização sistêmica do Instituto, além do Conselho Superior e dois colegiados no âmbito das unidades gestoras (*Campus*). Dos colegiados da organização sistêmica, apenas o Conselho Superior resguarda assento para representação estudantil.

No Art. 17º do Regimento fica explícito que em cada *Campus* o Conselho Educacional deve dispor de dois representantes do corpo discente, além de representantes do corpo técnico-administrativo, docentes, pais de alunos, representantes da sociedade civil, e os diretores de ensino, administração e de pesquisa, além do diretor geral do *Campus* (Instituto Federal do Amazonas, 2011). A escolha desses representantes ocorre por meio de eleição de seus pares, designados por portaria do Reitor.

Durante a pesquisa verificou-se que o Conselho Educacional encontra-se em processo de implantação na unidade de ensino pesquisada. Neste *Campus*, foi possível identificar somente o funcionamento de dois colegiados: Conselho de Classe e Comissão Disciplinar, especificados no Regulamento da Organização Didático-Acadêmica (RODA) (Instituto Federal do Amazonas, 2015).

De caráter consultivo e deliberativo, o Conselho de Classe é o único órgão colegiado implementado na Escola que conta com representação estudantil, tendo a seguinte composição, de acordo com a Resolução nº 94 do CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, no seu Art. 21º:

- I – Coordenador de Ensino/Curso/Área/Eixo Tecnológico;
- II – Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente;
- III – todo o corpo docente da turma; e
- IV – 02 (dois) representantes discentes de turma, preferencialmente, o representante de turma e o vice. (Instituto Federal do Amazonas, 2015)

Presidido pelo Diretor de Ensino, o Conselho de Classe tem por principais competências, conforme aponta o Art. 222º da mesma Resolução nº 94:

- I – analisar dados referentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, à relação docente-discente, ao relacionamento entre os próprios discentes e a outros assuntos específicos das turmas;
- II – propor medidas didático-pedagógicas para superar as dificuldades detectadas; e
- III – deliberar a respeito da promoção final dos discentes, respeitando-se as normativas e legislações vigentes. (Instituto Federal do Amazonas, 2015)

Nos caminhos da pesquisa, diante da lacuna observada entre aquilo que está previsto nos documentos normativos em termos de mecanismos institucionais para participação estudantil, e aquilo que efetivamente se implementou na unidade de ensino pesquisada, restou direcionar o olhar à participação estudantil no Conselho de Classe, enquanto órgão colegiado em funcionamento e com assento assegurado para representação discente do ensino técnico integrado ao ensino médio.

5. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa podem ser classificados em duas categorias, considerando-se o procedimento de coleta de dados adotado nas distintas fases. A primeira categoria diz respeito aos dados obtidos por meio da análise de documentos, os quais permitiram esboçar a configuração institucional da gestão, o funcionamento de órgãos colegiados e as normativas que regem a participação estudantil.

A segunda categoria de resultados provém dos dados obtidos mediante a aplicação de entrevistas aos sujeitos da pesquisa, por meio das quais se pode fazer uma análise dos processos de participação estudantil nos colegiados implantados na instituição. Decerto, estes dados se complementam enquanto resultados de pesquisa, e aqui optou-se por apresentá-los de modo articulado.

O Instituto Federal em análise, em normativa exarada pelo seu Conselho Superior, insere como direito dos discentes, no Art. 240º:

- III – participar da ação colegiada, votando e sendo votado, para escolha de representantes, na forma deste Regulamento;
- IV – apresentar sugestões aos setores competentes, que visem ao aprimoramento da Instituição e à melhoria da qualidade de ensino. (Instituto Federal do Amazonas, 2015)

Enquanto direito registrado nos documentos oficiais da instituição, todo estudante tem a possibilidade de votar e ser votado para representação de seus pares, configurando um dos pilares democráticos, que é a participação de todos na escolha de seus representantes. Segundo Cardozo (2012), “participação rima com igualdade de oportunidades, com processos de colaboração de mão dupla e de construção coletiva de um projeto que pertença a todos” (p. 176).

O contexto de participação impresso nos documentos é evidente nos relatos dos discentes entrevistados em relação a escolherem e poderem ser

escolhidos como representantes. Quando perguntados sobre a forma como foram instituídos como representantes de classe, todos afirmaram que foi por meio de eleição, onde todos poderiam candidatar-se ou mesmo indicar alguém.

Conforme o Art. 3º, § 1º do Regulamento Interno do Conselho de Classe do Instituto, o processo eleitoral de escolha dos representantes discentes, de responsabilidade da equipe técnico-pedagógica, deverá ocorrer nos primeiros 30 dias do ano letivo, com mandato a ser encerrado no último dia do referido ano (Instituto Federal do Amazonas, 2013). A norma também dispõe sobre as competências do Conselho de Classe, nos seguintes termos no Art. 5º, Parágrafo Único:

Constituir-se-á em um espaço pedagógico de compartilhamento de observações da aprendizagem dos alunos e de socialização de experiências docentes neste sentido, sendo também espaço de decisões tomadas com seriedade e critérios definidos acerca dos futuros procedimentos pedagógicos a serem adotados para o bom andamento das turmas. (Instituto Federal do Amazonas, 2013)

Os relatos dos entrevistados recorrem sempre para o mesmo caminho, revelando a dinâmica do desenvolvimento das reuniões do Conselho, partindo continuamente da socialização das demandas dos alunos, para posterior fala dos docentes e finalizando com as deliberações por parte do corpo docente e de técnicos administrativos/pedagógicos, como vemos nos relatos a seguir:

Eles pedem pra cada representante falar; eles dão um papel na verdade, pra gente conversar com a turma, aí nesse papel está perguntando se a sala é colaborativa, se muita gente dorme na sala, pede o comportamento dos alunos na sala e de alguns professores também. E, quando chegamos lá, eles pedem que nós leiamos o que a sala falou; caso tenha alguma outra coisa que queiramos acrescentar, a gente acrescenta. Aí, depois é dada a oportunidade para o professor. (Jean, representante discente, 2º ano)

O Conselho adota um formulário para que os estudantes sistematizem suas participações no Conselho. Este formulário, entregue pelo setor pedagógico aos representantes, visa nortear suas falas, todavia os estudantes vêm resignificando este formulário e sua participação no Conselho:

O formulário serve como uma espécie de colinha para eles não se perderem no que vão expor. Então, acontece esse momento, geralmente eles extrapolam o formulário, eles falam questões que nem constam no formulário, mas eles sentem essa necessidade e falam. (Carlos, representante docente)

A metodologia utilizada para condução das reuniões do Conselho contempla uma fala inicial dos representantes discentes, que consiste na leitura de um formulário-padrão que é preenchido pelos representantes junto com as questões pertinentes a sua turma. O problema é que a partici-

pação estudantil se resume a este momento, pois os estudantes não permanecem na reunião para o processo deliberativo.

Quando indagada sobre o porquê de os estudantes não poderem permanecer nas reuniões até ao final, uma representante discente afirma: “É só para conselheiros e pedagogas e coordenação de curso” (Juliana, representante discente, 3º ano). Desse modo, o espaço que deveria ser democrático e participativo torna-se restritivo, pois “se os sujeitos não estão dispostos ao diálogo, pouco espaço restará, de fato, à democracia” (Souza, 2019, p. 274).

Uma representante dos técnicos administrativos e pedagógicos, conselheira há quatro anos, afirma não concordar com essa metodologia, pois os estudantes deveriam continuar nas reuniões até ao final e muito aprenderiam com isso. Contudo, justifica:

A preocupação dos professores é tratar de algumas coisas que possam ser ventiladas indevidamente nas turmas, quando vai se tratar de algum caso específico de alguns alunos, mas isso é um ponto que a gente precisa ajudá-los também a amadurecer. Esse é um espaço para eles [professores] amadurecerem as questões éticas. (Márcia, representante técnico-administrativa;

Relatos com conteúdo semelhante são recorrentes entre os conselheiros não discentes, remetendo à ideia de que os estudantes não estão preparados para ouvir, opinar ou mesmo guardar informações em sigilo. Contudo, Nardi (2015) afirma que essa é uma das questões mais importantes a serem vencidas quando se pretende uma eficiente participação: aprender a participar. “A participação da comunidade, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar e que demanda reflexão acerca dos obstáculos e potencialidades no campo da ação” (Nardi, 2015, p. 658).

Essa conduta de participação restrita dos representantes discentes apenas em parte das reuniões do Conselho de Classe não encontra fundamentos no documento que norteia o funcionamento deste Conselho:

Art. 10º As reuniões dos Conselhos de Classe, Diagnóstico e Prognóstico terão os seguintes procedimentos:

- I. Relato da turma, pelo representante discente, acompanhado pelo docente conselheiro, considerando as condições da aprendizagem;
- II. Relato de cada docente quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido;
- III. Relato de cada docente quanto ao desempenho dos estudantes, de um modo geral, e apresentação do prognóstico do plano de trabalho a ser realizado;
- IV. Relato do Gerente de Ensino/Coordenador de Ensino/Curso/Área/Eixo Tecnológico quanto ao desenvolvimento do curso e das turmas e encaminhamentos propostos adotados;
- V. Relato dos representantes da Equipe Técnico-Pedagógica quanto ao acompanhamento do processo pedagógico e demandas mais identificadas durante os atendimentos;
- VI. Registro, em Ata, dos relatos e das determinações estabelecidas;

VII. Assinatura na Ata e na lista de presença por todos os participantes, ao final das reuniões. (Instituto Federal do Amazonas, 2013)

Vemos então que, de acordo com o Regulamento Interno do Conselho de Classe, os procedimentos previstos para a condução das reuniões asseguram a necessária presença dos representantes estudantis até ao final da reunião. Conforme Souza (2019), para que haja transformação nesse tipo de relação de poder, é necessário que a democracia penetre e transforme as relações sociais concretas “e isso demanda colocar a democracia em ação, vale dizer, para além do princípio, implica considerá-la como procedimento” (p. 273).

Outra questão investigada foi a dos canais de comunicação existentes entre os representantes estudantis e seus pares. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que, institucionalmente, não há um meio de comunicação criado para a interlocução entre representantes e demais alunos, mas que os mesmos criaram seus próprios veículos. Juliana, por exemplo, utilizou um aplicativo na Internet como ferramenta e afirma:

A gente criou um grupo de *whatsapp* só da turma. Todo mundo fala direto. Às vezes, quando não podem vir pra aula, eles já avisam lá e eu passo para o professor. Agora a gente está mais falando sobre a formatura, mas já teve informação que passei pra eles lá no grupo. A eleição mesmo pra representante e para conselheiro foi discutida por lá. (Juliana, representante discente, 3.º ano)

Podemos perceber, no relato da estudante, que decisões importantes que dizem respeito à turma são discutidas nesse canal criado pela representante. Os grupos são exclusivos dos discentes, conforme atesta o relato de uma estudante:

Com os professores lá, eu acho que ninguém teria coragem de ficar falando nada. Por vergonha mesmo ou até por medo mesmo de, tipo, o professor chamar atenção ou penalizar com ponto, etc. (Juliana, representante discente, 3.º ano)

Esse relato aponta um nível de autonomia e independência que esses jovens estudantes têm buscado para se comunicarem sem a interferência de um professor ou de alguém da Direção. Também é perceptível o medo de repressão nessa relação de poder, medo de serem penalizados por estarem expressando suas opiniões.

Outro canal de comunicação muito eficaz é o contato presencial entre representante e sua turma por meio de reuniões, tanto nos intervalos de aula quanto durante as aulas, mesmo com a paralisação das atividades naquele momento, como exemplifica o aluno Jean:

Quando tem alguma informação para passar, eu peço autorização de algum professor que está na sala e pergunto se posso dar o aviso. Se ele dá autorização, então eu aviso a turma de algo importante. E, também, quando os alunos querem alguma informação, eles

me passam e eu vou diretamente onde está relacionada a questão que eles querem que eu resolva. (Jean, representante discente, 2º ano)

Outros representantes também fazem reuniões com suas turmas e consideram esse mecanismo de comunicação mais eficaz. Essas reuniões devem ser realizadas com protagonismo dos alunos, independente da presença ou não de um docente, como enfatiza o aluno Paulo:

Sempre que surgir um problema a gente tem que parar e reunir e decidir o que fazer juntos. Eu vou trabalhar pra que todo mundo participe. E, se for preciso, a gente vai chamar o conselheiro, sim, para participar da nossa reunião. (Paulo, representante discente, 1º ano)

Segundo relatos de uma docente coordenadora de curso, não há espaço ou mecanismo institucional garantido para articular essa comunicação entre alunos e seus representantes, mas isso acontece naturalmente; devido a estarem em um curso de período integral, ficam tempo demais diariamente juntos, então ela acredita que essa articulação entre alunos do técnico integrado é tão forte que até dispensa intervenção da instituição. O que já não é visto com os mesmos olhos pela Ana, representante no Conselho e que também faz parte da diretoria do Grêmio estudantil, ao afirmar que faz falta ter um espaço específico para assembleias e reuniões discentes:

Os auditórios não podem ser usados durante o intervalo de almoço, por exemplo, sem a presença de um técnico, e nenhum técnico deixaria seu horário de almoço para atender a solicitação de um grupo de estudantes. Então, é bem complicado a gente reunir a maioria dos alunos enquanto grêmio. (Ana, representante estudantil do 3º ano)

É possível perceber a criatividade em inventar meios para aprimorar a comunicação, sem deixar de ouvir todos os alunos, mas também fica evidente o quanto faz falta à representação estudantil apoio em relação aos espaços e disponibilidade de tempo para que a categoria se organize enquanto coletivo. As reuniões precisam ser feitas em intervalos do almoço, provavelmente para não parar as aulas.

Acerca das pautas levadas pelos estudantes ao Conselho de Classe, verificou-se que as principais questões relacionam-se à metodologia dos professores, à infraestrutura de laboratórios e salas de aula e à relação interpessoal em sala, tanto entre os próprios alunos como entre professores e alunos.

No rito que vem sendo adotado no Conselho de Classe, os representantes apenas relatam o que acontece ou o posicionamento da turma diante dos fatos, não são convidados a opinar ou mesmo assistem os debates sobre tais temas. Ficam na expectativa de receber alguma devolutiva após a reunião, por parte dos demais conselheiros.

Olhar para os Conselhos requer, portanto, perspectiva crítica, pois, ainda que os estudos apontem o potencial que representam para o estabelecimento do diálogo entre os diferentes sujeitos dos processos educativos, também não se pode negar que apresentam limitações no entendimento

de seu potencial no campo político e técnico, tendo uma atuação ainda marcada pela tarefa de formalizar decisões já tomadas pela direção escolar ou pelo grupo dominante na política escolar (Souza, 2019).

Acerca das pautas suscitadas pelos estudantes, a visão dos representantes docentes é do acolhimento majoritário às demandas dos alunos, enfatizando que os mesmos são sempre ouvidos. Contudo, na perspectiva dos estudantes, nem sempre são consideradas suas reivindicações. Segundo afirma Marcos, representante estudantil do 2º ano, “nem todas as coisas que a gente passa para eles eles acatam, e a gente também não fica sabendo o porquê”.

Averiguou-se, também, como os sujeitos da pesquisa avaliavam a participação dos representantes estudantis nas reuniões do Conselho de Classe. Vemos então que, apesar da restrita participação dos representantes discentes na primeira parte da reunião, a unanimidade prevalece, no sentido de todos os entrevistados considerarem que, na medida das limitações impostas, os estudantes não se anulam, mas participam à medida que lhes dão possibilidades:

Eu vejo os alunos atores, não meros espectadores. Claro que nem todas as demandas deles são atendidas, por uma série de fatores que aí não cabe a mim, mas tem a questão de recurso e outros fatores que esbarram, mas é muito enriquecedor eu ver que o aluno não é só um espectador, ele participa disso. (Carlos, representante docente)

A percepção dos representantes estudantis é um pouco mais rigorosa. Muitos afirmam que poderiam participar de modo mais efetivo e consideram que têm muito a contribuir, porém não é dado esse espaço.

Como se pode perceber, os processos de participação estudantil nos espaços institucionalizados da instituição pesquisada se encontram em fase embrionária, esbarrando nos determinantes de uma cultura centralizadora ainda presente na instituição. O fortalecimento desta participação requer o contínuo engajamento dos diferentes sujeitos que compreendem a urgência do rompimento com estas velhas lógicas e, sobretudo, dos estudantes, pois, como afirma Sposito (2000), “na escola formal, sempre haverá resistência às interferências nas rotinas e estruturas de poder que professores, funcionários e técnicos estão habituados a manter” (p. 75), sendo necessários espaços de aproximação e construção coletiva por parte dos jovens estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados documentais levantados na pesquisa apontaram que a instituição pesquisada dispõe de uma estrutura organizacional de gestão colegiada e assume, no plano formal, o compromisso com os princípios democráticos. A participação estudantil é garantida, nos documentos, como um direito do corpo discente, devendo ser estimulada pela direção e corpo docente. São ainda garantidos como espaços de participação estudantil os órgãos colegiados de gestão da instituição.

A escuta dos sujeitos enriqueceu os resultados da pesquisa, permitindo um delineamento dos processos de participação dos estudantes a partir dos espaços garantidos nos documentos oficiais. Contudo, também evidenciou entraves à gestão democrática aquando da redução do número desses colegiados a apenas um com assento garantido, especificamente, a alunos do ensino técnico integrado; os demais colegiados em funcionamento definem critérios para representação, dentre os quais a idade desses representantes, o que vem a excluir os estudantes do ensino técnico integrado.

Outro entrave encontrado é a restrita participação desses estudantes (apenas na parte inicial) nas reuniões deliberativas do Conselho em que participam como membros efetivos, restando ao corpo técnico e docente a segunda parte, que diz respeito às tomadas de decisões.

Quanto às concepções e espaços de participação, para além da abertura dos colegiados já existentes à participação dos estudantes do ensino técnico integrado, há necessidade de que todos os colegiados previstos nos documentos oficiais sejam postos em funcionamento, ampliando assim a participação estudantil nos diversos setores da gestão, conforme apontam os dados coletados.

A pesquisa permitiu a apreensão da realidade a partir de diferentes olhares – da legislação, dos próprios jovens e dos gestores da instituição –, evidenciando aquilo que os estudos sobre participação estudantil vêm indicando: cada vez mais os jovens reivindicam espaços de escuta e intervenção, porém, muitas vezes, não são chamados a emitir opiniões e a interferir, até mesmo nas questões que lhes dizem respeito diretamente.

A superação dessa tendência implica, principalmente, no rompimento com a cultura política de ordem patrimonialista, por meio da qual os espaços públicos ainda são vistos pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nele atua. No caso da escola, “diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação” (Mendonça, 2001, p. 87).

Neste estudo percebemos que, mesmo depois de quase 30 anos da inscrição do princípio da gestão democrática na Constituição Federal, o maior desafio é a sua transposição no campo prático, ou seja, a implementação de uma gestão democrática em instituições e sistemas de ensino hierarquicamente organizados e fundados sobre concepções e práticas de organização e gestão opostas ao princípio da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

Araújo, A. C. (2009). A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Retratos da Escola*, 3(4), 253-266. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.116>

Bentes, A. N. (2015). *O patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Amazonas].

Cardozo, M. J. P. B. (2012). A gestão democrática e o Conselho Escolar: Tutela ou participação autônoma? In F. C. S. Lima, L. M. Lima, & M. J. P. B. Cardozo (Orgs.), *Políticas educacionais e gestão escolar: Os desafios da democratização* (pp. 167-181). Edufma.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Senado Federal*.
<https://bit.ly/3jl3CEU>

Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), *Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 101-133). Editora UFMG.

Dourado, L. F. (2013). A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios* (8.ª ed, pp. 95-117). Cortez.

García-Pérez, D., & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227175>

Gouveia, F. P. S. (2016). A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: Entre o local e o nacional. *Espaço e Economia*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>

Instituto Federal do Amazonas. (2009a). *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM 2009-2013*. http://www.ifam.edu.br/cms/images/stories/arquivos/planej_estrategico/pdi_ifam_2009_2013.pdf

Instituto Federal do Amazonas. (2009b). *Portaria n.º 373, de 31 de agosto de 2009*. Aprova, *Ad Referendum* do Conselho Superior, o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Instituto Federal do Amazonas. (2011). *Resolução n.º 2 - CONSUP/IFAM, de 28 de março de 2011*. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e dá outras providências.

Instituto Federal do Amazonas. (2013). *Resolução n.º 17 - CONSUP/IFAM, de 3 de junho de 2013*. Aprova o Regulamento Interno do Conselho de Classe do IFAM.

Instituto Federal do Amazonas. (2015). *Resolução n.º 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015*. Regulamento da Organização Didático-Acadêmica (RODA).

Instituto Federal do Amazonas. (2016). *Resolução 45 - CONSUP, de 10 de outubro de 2016*. Aprova o Código Eleitoral do Conselho Superior.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dez. de 1996, p. 27833.

Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Marques, L. R. (2006). Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 507-526. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400007>

Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75), 84-108. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>

Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9-28). Vozes.

Nardi, E. L. (2015). Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(3), 649-666. <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.59089>

Nogueira, S. C. C., & Mourão, A. R. B. (2016). Educação profissional no PNE 2014-2024: Tendências e desafios. *Revista Amazonida*, 1(1), 118-131. <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/3546>

Otranto, C. R. (2013). A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. *Temas em Educação*, 22(2), 122-135. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17782>

Coutinho, L. P., & Lagares, R. (2017). Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 835-849. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>

Reis, M. L., & Falcão, N. M. (2016). Participação estudantil e gestão democrática: Apontamentos da legislação educacional. *Revista Amazonida*, 1(2), 69-81. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3556>

Souza, A. R. (2019). As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 271-290. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601470>

Sposito, M. P. (2000). Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 73-94. http://educar.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782000000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

i Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-3196-0341>

ii Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-4644-8551>

ii Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-2210-5239>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Nádia Maciel Falcão
Rua 14, n. 55, Condomínio Villa Lírios, Lírio do Vale 2,
Manaus/Amazonas/Brasil
CEP: 69038-285
nadiafalcao@ufam.edu.br

Recebido em 04 de novembro de 2020

Aceite para publicação em 07 de janeiro de 2022

Participation processes of integrated technical education students: Study of the reality of an educational institution in the State of Amazonas, Brazil

ABSTRACT

The study analyzes limits and possibilities of the participation of students of integrated technical education – a provision of secondary education modality articulated to professional education – in the collegiate bodies sphere implanted in one of the teaching units of an institution belonging to the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education – REPECT, located in the City of Manaus, in the State of Amazonas, Brazil. The methodology, with a qualitative approach, included: review of the reference literature on the subject; analysis of the legislation that deals with the principle of democratic management of public education in Brazil and of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education; and analysis of documents of the researched institution, such as: Statute and General Regulations, Statute of the Electoral Code of the Superior Council, Didactic-Pedagogical Organization, Institutional Development Plan (PDI) and Regulation of the Class Council. It also included the application of semi-structured interviews to students and professionals who acted as representatives of their segments in collegiate instances of the institution. The results show that the institution has rules for the implementation of collegiate bodies, however, there are obstacles to the accomplishment of these participation channels. Embryonic processes of student participation are observed, as the Class Council is the only collegiate with a seat for students already implanted in that unit of the institution. In the dynamics of this body's operation, participation comes up against the centralizing culture, with students and other subjects in the school community being responsible for engaging in the construction of practices and guidelines aligned with the principle of democratic management.

Keywords: Student participation; Democratic management; Integrated technical education.

Procesos de participación de estudiantes de educación técnica integrada: Estudio de la realidad de una institución educativa en el estado de Amazonas, Brasil

RESUMEN

El estudio analiza los límites y posibilidades para la participación de los estudiantes en la educación técnica integrada – un tipo de oferta del bachillerato vinculado a la educación profesional – en el ámbito de los órganos colegiados ubicados en una de las unidades docentes de una institución perteneciente a la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica – REPECT, ubicada en la Ciudad de Manaus, en el Estado de Amazonas, Brasil. La metodología, con un enfoque cualitativo, incluyó: revisión de la literatura de referencia sobre el tema; análisis de legislación que trata sobre el principio de gestión democrática de la educación pública en Brasil y de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica; y análisis de documentos de la institución investigada, tales como: Estatuto y Reglamento General, Estatuto del Código Electoral del Consejo Superior, Organización Didáctico-Pedagógica, Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y Reglamento del Consejo de Clase. También incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesionales que actuaron como representantes de sus segmentos en instancias colegiadas de la institución. Los resultados muestran que la institución cuenta con normas para la implementación de los órganos colegiados, sin embargo, existen obstáculos para la efectividad de estos canales de participación. Se observan procesos embrionarios de participación estudiantil, siendo el Consejo de Clase el único colegiado con asiento para alumnos ya implantado en esa unidad de la institución. En la dinámica del funcionamiento de este órgano, la participación choca con la cultura centralizadora, dejando a los estudiantes y otros sujetos de la comunidad escolar involucrados en la construcción de prácticas y lineamientos acordes con el principio de gestión democrática.

Palabras clave: Participación estudiantil; Gestión democrática; Educación técnica integrada.

Como ser um bom aluno? Dos modelos de escola aos pontos de vista das crianças

RESUMO

A apologia da performatividade e da excelência, resultante dos novos modos de regulação dos sistemas educativos, parece estar a penetrar em todos os níveis de escolaridade. Centrado na análise do ofício de aluno do 1.º ciclo, e tendo por base a hipótese de que estará em curso uma reconfiguração do modelo da escola primária assente na performatividade-competitividade, este texto analisa as perspetivas que crianças, oriundas de contextos geográficos, escolares e socioeconómicos distintos, possuem sobre o que é ser um bom aluno. A pesquisa teve por base a análise de conteúdo de entrevistas semidiretivas realizadas a 61 crianças do 3.º ano de escolaridade, em 2017/18. Os pontos de vista das crianças evidenciam duas dimensões essenciais das práticas escolares: a dimensão do poder e a dimensão cognitiva. As suas referências à ordem escolar deixam perceber como a estrutura do modelo de escola tradicional-industrial subsiste na atualidade. No entanto, é a componente das aprendizagens a que é mais valorizada nos seus discursos. As condições por elas enunciadas para participarem nos processos de aprendizagem dão conta de dois tipos de conceções sobre a excelência escolar. Uma primeira que enaltece os dons individuais, nomeadamente a inteligência, presente sobretudo entre as crianças com uma proveniência social menos escolarizada e menor desempenho escolar. Uma segunda conceção, próxima do modelo escolar performativo-competitivo, surge ancorada no trabalho, esforço, dedicação e superação individual, e está sobretudo presente nas crianças oriundas de famílias mais escolarizadas, com muito bom aproveitamento escolar.

Palavras-chave: Performatividade; Excelência escolar; Bom aluno; Perspetivas das crianças; 1.º Ciclo.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 80 do século XX que temos vindo a assistir à emergência e desenvolvimento de novos modos de regulação dos sistemas educativos baseados nos princípios da Nova Gestão Pública, tendo esta “como finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e o rendimento geral dos serviços públicos nas burocracias modernas” (Verger & Normand, 2015, p. 599). Ainda que

Benedita Portugal
e Meloⁱ
Universidade
de Lisboa, Portugal

Ana Matias Diogoⁱⁱ
Universidade
dos Açores, Portugal

Manuela Ferreiraⁱⁱⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

de forma distinta e com intensidades diferenciadas, muitos países, entre os quais Portugal, têm vindo a transpor para o campo educativo os seguintes princípios: profissionalização da gestão; definição de padrões de desempenho e *performance* com objetivos mensuráveis e claramente definidos; ênfase no controlo dos resultados (e não nos processos); desagregação do setor público; promoção da competição; racionalização no uso dos recursos (Hood, 1991).

Tem vindo, assim, a ser configurada uma agenda educativa globalmente estruturada (Antunes, 2004), sustentada pela gestão baseada em resultados, a qual se tem traduzido na apologia da performatividade e excelência académicas (Afonso, 2014; Ball, 2000; Eurydice, 2016; Maroy & Voisin, 2013). Associada às preocupações com a competitividade e eficácia do sistema educativo, a excelência escolar tem sido apresentada como “o antídoto para uma alegada crise da educação” (Quaresma, 2017) e como a chave para se promover uma educação de qualidade e vencer na competição global por empregos (Ribeiro & Gouveia, 2017). Estendida a todos os níveis de ensino, esta ideologia sustenta a sua legitimidade na produção de um conjunto de indicadores e estudos de avaliação comparada internacional, entre os quais se destaca o PISA (Carvalho, 2011; Sellar & Lingard, 2014).

Em Portugal, esta apologia da performatividade e excelência, ainda que de modo relativamente “suave” (Maroy & Voisin, 2013), ter-se-á acentuado desde que os exames nacionais se generalizaram a todos os níveis de ensino, incluindo, em 2012, o 4º ano de escolaridade. A extinção destes exames em 2015 e a sua substituição por provas de aferição no 2º ano de escolaridade não parece ter infletido a tendência de sobrevalorização dos resultados mensuráveis da avaliação dos alunos que se vinha observando desde finais de 1990, através das avaliações externas das escolas, avaliação do desempenho docente e exames de alunos (Afonso, 2012; Quaresma & Torres, 2017).

A recuperação e generalização das práticas de distinção dos melhores alunos, através da implementação dos “Quadros de valor e excelência” nas escolas portuguesas (1990), bem como o “Prémio Nacional do Professor” (2007), os “Prémios de Mérito Ministério da Educação” a atribuir ao melhor aluno (2008) e o “Prémio de Escola” (2012), constituem um indicador claro de como a retórica da excelência também parece ter-se instalado no sistema educativo português (Neto-Mendes & Gouveia, 2017; Torres & Palhares, 2017).

Ora, se é certo que a conceção de mérito e excelência que transparece na legislação que regulamenta estes mecanismos de distinção não se encontra apenas focada na componente académica dos resultados, prevendo que esta possa também contemplar atitudes e comportamentos, vários estudos têm vindo a dar conta que, nos níveis de escolaridade mais elevados, predomina uma norma de excelência definida a partir da sobrevalorização da componente cognitiva em detrimento do mérito social, comportamental e atitudinal que possa ser evidenciado pelos alunos (Antunes & Sá, 2010; Quaresma, 2017; Quaresma & Torres, 2017; Torres & Palhares, 2017; Torres et al., 2017). Assim, se, no plano político e legislativo, a tónica é colocada nos valores democráticos, o resultado combinado das múltiplas pressões do Estado, da comunidade e do mercado “tem redundado no desenvolvimento de uma cultura escolar de tipo integrador e performativo e na apologia de uma lógica meritocrática nos modos de gestão pedagógica e organizacional” (Quaresma & Torres, 2017, p. 570).

Em que medida este *ethos* meritocrático (Neto-Mendes & Gouveia, 2017, p. 125), que perdura no ensino secundário, está presente nos níveis mais precoces de escolaridade? Estará o 1º ciclo a ser marcado por dinâmicas escolares que se focam na promoção da competição individual e num trabalho escolar voltado para o ‘alto rendimento’ (Torres et al., 2017, p. 104)? A existência de provas de aferição, provas finais e quadros de honra no 1º ciclo parece constituir um indício nesse sentido. Para além disso, que outras transformações se observam no mandato do 1º ciclo do ensino básico?

O impacto da performatividade nas atitudes das crianças tem sido pouco estudado, sendo sobretudo explorado nos países anglo-saxónicos (Bradbury, 2019; Hall & Pulsford, 2019; Moss et al., 2016), dadas as pressões exercidas pelo rígido modelo de *accountability* (Maroy & Voisin, 2013) que ali prevalece. Em Portugal, não só os primeiros anos de escolaridade têm estado ausentes da agenda de investigação, como não existem até à data, tanto quanto sabemos, trabalhos dedicados ao impacto da ideologia da performatividade nos alunos de tenra idade, eventualmente por nos encontrarmos perante um modelo de *accountability* “reflexivo”, “que se baseia na suposição de engajamento e de reflexividade dos atores e numa lógica de obrigação de resultados que apela preferencialmente à autoavaliação e não à sanção externa” (Maroy & Voisin, 2013, p. 886). Por outro lado, as crianças não são geralmente ouvidas nas pesquisas realizadas no campo da sociologia da educação, ao contrário do que já sucede no campo da sociologia da infância, que aqui também mobilizamos.

É a partir destas preocupações que procuramos compreender de que modo a agenda da qualidade e excelência terá reflexos nos modelos escolares e nos ideais de aluno e afetará as subjetividades dos atores educativos, concretamente das crianças do 1º ciclo de escolaridade. Com base numa pesquisa realizada em três escolas de regiões distintas de Portugal, no âmbito de um projeto mais vasto¹, analisaremos, neste texto, as perspetivas que as crianças possuem sobre o que é um bom aluno.

1. Intitulado “De pequenino se torce o menino: A fabricação do sucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade”.

2. DA ESCOLA TRADICIONAL-INDUSTRIAL À ESCOLA PERFORMATIVA-COMPETITIVA: QUE MODELOS DE CRIANÇA-ALUNO E CONCEÇÕES DE ‘EXCELÊNCIA’?

A escola sempre utilizou a avaliação, mas as crescentes exigências para a produção da excelência escolar têm vindo a acentuar a importância que lhe é conferida enquanto instrumento de criação de “hierarquias de excelência” (Perrenoud, 1999, p. 11). Os exames e as provas contribuirão bastante para a definição social de uma norma de excelência, mas é ao longo do ano letivo, através de testes e trabalhos, e também de modos de estar e de ser em sala de aula, que os professores, nomeadamente os do 1º ciclo do ensino básico, vão comparando e classificando os alunos – mais ou menos explicitamente – e estes vão interiorizando determinadas conceções e práticas de sucesso e excelência escolar.

Que concepção de excelência tem sido valorizada pela instituição escolar e regula atualmente as práticas de ensino-aprendizagem nos anos de escolaridade mais precoces? Conceito complexo e de difícil definição, a excelência escolar pode ser problematizada de formas distintas, variando segundo os sistemas educacionais e, no interior de cada um, segundo as épocas (Perrenoud, 2003, p. 25).

O sistema educativo moderno, criado no final do século XVIII, e cuja frequência se generalizou, transformou-se num espaço institucional de pertença das crianças. O processo de socialização escolar colonizou o “ofício de criança”, impondo o “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993). Na verdade, é do aluno – mais do que da criança – de quem a escola se ocupa. De certa maneira, a criança ‘morre’ na instituição escolar, “enquanto sujeito concreto, (...) para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (Sarmiento, 2011, p. 588).

Criando uma relação particular com o saber, através da uniformização do modo de aquisição e transmissão do conhecimento, a “forma escolar” moderna (Vincent et al., 1994) foi criada para moldar todas as crianças, independentemente das suas diferenças individuais, de classe ou de género, a partir de um conjunto de regras características de um modelo organizacional “que, simultaneamente, inspira e é inspirado pelo modelo fabril e pela ‘administração científica’ das empresas industriais” (Sarmiento, 2011, p. 589). Este modelo de escola industrial, responsável por produzir “um novo tipo de seres humanos” (Candeias, 2009) através da instrução da leitura, escrita e cálculo, sustentava o seu programa civilizador da “natureza crua” dos alunos na disciplina (Sibilia, 2012). Só depois de se “apagar no homem a animalidade” se poderia convertê-lo num cidadão do futuro e promover o progresso científico-industrial (Sibilia, 2012).

Ora, o sistema educativo moderno foi legitimado pela sociedade para poder julgar e definir quem se encontra mais apto para participar no processo produtivo ocupando os cargos de concepção, em oposição aos que são considerados como apenas capazes de desempenhar funções de execução, a partir de uma definição formal de sucesso e excelência. Como recorda Perrenoud (1999), o sucesso que conta, em definitivo, na determinação dos destinos escolares é aquele que a escola reconhece. O sucesso escolar é, portanto, “uma apreciação global e institucional das aquisições do aluno” (Perrenoud, 1999, p. 36) que a escola constrói através dos seus próprios meios e, depois, apresenta, “se não como uma verdade única, pelo menos como a única legítima quando se trata de tomar a decisão de reprovação, orientação ou certificação” (Perrenoud, 1999, p. 37).

O conceito de sucesso e excelência preconizado por este modelo escolar certamente variaria segundo os contextos e os docentes. Ainda assim, dois tipos de requisitos pareciam ser necessários para se ser considerado bom aluno, de acordo com Perrenoud (1984): i) recursos intelectuais e culturais suficientes para assimilação dos saberes e saberes-fazer; ii) disciplina/trabalho/conformismo. Este autor sugere que muitas facetas da excelência escolar “não repousam sobre aprendizagens intelectualmente muito exigentes, mas sobre aprendizagens metódicas, impositivas, ‘escolares’

com o que isso implica de conformismo, de perseverança, de resistência ao tédio” (Perrenoud, 1984, p. 48). Considerando que a excelência escolar é, em grande medida, “a arte de refazer o que acaba de ser exercitado em aula” (Perrenoud, 1984, p. 45) para aprender o que o professor exige, pelo menos na escola primária não é necessário ter aptidões fora do comum. Basta, em regra, “ser trabalhador, aplicado, preocupado em fazer bem” (Perrenoud, 1984, p. 48). Podendo não ser excepcionalmente “inteligentes”, os bons alunos distinguir-se-iam, então, por revelarem “conformidade às regras de conduta e aos modelos de expressão e pensamento, “bons hábitos” [de trabalho], e habilidade tática face à avaliação” (Perrenoud, 1984, pp. 305-306). Neste modelo de aluno ideal está tanto em causa a posse de boa memória, a inteligência ou a posse de capital cultural, como “um certo perfeccionismo e uma constante aplicação na observação e imitação do modelo magistral e na memorização e aplicação das regras” (Perrenoud, 1999, p. 45).

Este modelo de aluno, equivalente ao do “oficiante-operário” (Sarmiento, 2011), parece estar longe de corresponder ao espírito competitivo da *atualidade*. Nos sistemas educacionais dominados por uma rígida *accountability*, a identidade do aluno, desde o nível pré-escolar, é constituída através de um quadro de valores que não anulou as noções mais antigas de um ‘bom aluno’, como, por exemplo, as que valorizavam o bom comportamento, o cuidado e a atenção com o outro e a ‘vontade de aprender’ (Bradbury, 2013). No entanto, sobrepõem-se, passando a constar nas prioridades dos discursos, novos valores como o culto da *performance* individual, reflexividade, responsabilidade, autonomia, empreendedorismo, flexibilidade e assertividade, bem como a capacidade de autorregulação, autotransformação e autopromoção, por parte dos alunos (Bradbury, 2013, 2019). Ainda que operem em tensão com outras noções de ‘sucesso’ e ‘excelência’, são estes referenciais que impregnam o modelo dominante que tem sido incorporado implicitamente nas políticas educativas e no discurso diário dos professores dos países anglo-saxónicos desde finais dos anos 2000.

A mesma tendência parece já existir noutros países da Europa (Garnier, 2016), incluindo Portugal, também desde o pré-escolar (Ferreira & Tomás, 2017). No caso do 1º ciclo, são de salientar as alterações organizacionais e pedagógicas ocorridas de 1997 a 2018 que transformaram este nível de ensino num “ciclo intermédio da educação básica” (Formosinho & Machado, 2018). Muito mais próximo dos restantes ciclos, o 1º ciclo sofreu uma tendencial uniformização das práticas organizacionais e pedagógicas através da sua integração em megaestruturas burocráticas e do aprofundamento da lógica disciplinar e da compartimentação curricular. Estas transformações parecem apontar para uma profissionalização precoce do ofício de aluno de forma a garantir a adaptação das crianças a um sistema performativo.

O que parece estar em causa nestes ciclos iniciais de escolaridade é, portanto, a produção de uma “nova normalidade da criança”, onde o ideal é “uma criança que será flexível, que estará pronta para o desenvolvimento das incertezas e oportunidades do século XXI” (Bradbury, 2013, p. 15). Encontramo-nos perante uma nova perspetiva do que deve ser o ofício de aluno e de um redirecionamento do modelo escolar tradicional-industrial para um modelo assente numa conceção de organização flexível do trabalho (Sarmiento, 2011).

Este novo modelo escolar mantém a forma escolar característica da primeira modernidade. No entanto, encontra-se agora atravessado pela competitividade diferenciadora como princípio de organização e gestão e pela pedagogia empreendedora (Lima, 2019). Sustentada na ideia inquestionável de que só se conseguirá garantir “o desenvolvimento económico, a sustentabilidade, melhores empregos e coesão social” (Lima, 2019, p. 14), se a escola promover algumas competências-chave nos indivíduos, entre as quais se contam a flexibilidade e adaptabilidade, a pedagogia empreendedora agora em vigor tem em vista produzir “personalidades assertivas e resilientes, seres humanos ajustáveis, dotados de grande mobilidade e capacidade de prontidão” (Lima, 2019, p. 14), e está impregnada no próprio quotidiano dos alunos, professores e famílias (Lima, 2019). Trata-se, assim, de um modelo escolar onde a meritocracia está hipervalorizada e intrincada com a ideia de excelência, no qual se destaca “a ambição pessoal como crucial, a inteligência como nuclear, a aplicação do esforço pessoal como questão meramente volitiva, a competição como algo natural e que deve ser encorajado logo na escola, bem como a natureza puramente individual dessa competição” (Lima, 2019, p. 10).

É este o perfil de bom aluno que a escola de hoje deve produzir, quando, paradoxalmente, se mantém a forma escolar da primeira modernidade e continua a ensinar-se todos como se fossem um só.

Em que medida o trabalho escolar das crianças do 1º ciclo, em Portugal, estará marcado por estas alterações e se reflete nas suas subjetividades?

3. MODOS DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DAS CRIANÇAS-ALUNOS

Compreendendo o aluno como indivíduo que é subjetivado, isto é, que é transformado em sujeito e simultaneamente submetido a relações de micropoder, através do discurso² (Foucault, 1991), assume-se neste artigo que as escolas, através dos discursos que constroem e difundem, são locais de constituição de subjetividades (Bradbury, 2013; Thompson, 2010). Assume-se também que as crianças, enquanto alunos, são produzidas e produzem-se de forma relacional e em termos comparativos, pois é assim que o poder normalizador e disciplinar é implementado nas escolas (Foucault, 1991).

Os dispositivos escolares atuam para produzir e restringir o que as crianças podem ser e como podem pensar as suas vidas, na medida em que geram subjetividades relativamente ao aluno de um modo hierárquico e binário: bom *versus* mau aluno (Thompson, 2010). Ao utilizarem determinadas tecnologias disciplinares (julgamentos hierárquicos, classificações, exames e provas), as escolas subjetivam o aluno, expondo-o ao olhar vigilante da instituição, de outras pessoas e de si mesmo. Esses aparatos e dispositivos disciplinares que hierarquizam os bons e os maus entre si produzem modelos culturais aos quais as crianças recorrem para construir a sua compreensão de si mesmas e se ‘medirem’ entre si (Foucault, 1991; Youdell, 2006) enquanto crianças e enquanto alunos.

2. Os “discursos são compostos por signos, mas o que eles fazem é mais do que o uso desses signos para designarem coisas. É este movimento que os torna irredutíveis à língua e à fala. É este ‘movimento’ que devemos revelar e descrever” (Foucault, 1972, p. 49).

Atuando nos alunos através das práticas do discurso, a idealização do bom aluno permite-lhes calcular a distância a que se encontram relativamente à norma padrão arbitrariamente determinada. Ao valorizar certas práticas e descartar outras, cada escola e cada professor constrói um discurso do 'bom aluno' que comunica o comportamento 'correto' a ter. O bom aluno é, portanto, constituído pelas formações sociodiscursivas através das quais se move, se torna visto e valorizado, em certos momentos e de certas maneiras (Thompson, 2010). A naturalização da ideia de bom aluno é reveladora de como o discurso é produtivo e capaz de operar como um "regime de verdade" (Foucault, 1972). O discurso "tem o poder de moldar quem é considerado como bem-sucedido, fornecendo uma estrutura através da qual as crianças são constituídas como bons alunos em graus variados e especificando um modelo ideal que cada criança deve procurar atingir" (Bradbury, 2013, p. 6).

No entanto, a partir de contributos da sociologia da infância, a abordagem às subjetividades das crianças sublinha que estas não são seres totalmente agidos, porque são críticos e criativos (Marchi, 2010; Sarmiento, 2003). Como alguns estudos demonstram, as crianças, enquanto alunos, também são competentes para subverter e resistir às regras do jogo escolar (Sirota, 1993).

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTOS ANALISADOS

O projeto a que já aludimos envolveu a realização de três estudos de caso, em três turmas do 1º ciclo do ensino básico, pertencentes a escolas públicas que se encontram localizadas em diferentes regiões de Portugal – Região Centro, Área Metropolitana de Lisboa e Região Autónoma dos Açores – e que possuem uma composição social igualmente distinta. Enquanto as escolas da Urze e da Várzea se localizam em contextos urbanos, a da Colina está integrada num contexto suburbano e pertence a um agrupamento de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Em cada uma destas escolas foi acompanhada uma turma ao longo de três anos letivos: de 2016/17 a 2018/19. Quando o projeto se iniciou, em 2016/2017, as crianças frequentavam o 2º ano de escolaridade, tendo os estudos de caso terminado quando concluíram o 4º ano de escolaridade.

A turma da Urze possuía uma composição social heterogénea: 44% das mães das crianças tinham o ensino básico, 22% o ensino secundário e 33% o ensino superior. A turma da Várzea era composta por crianças cuja composição social era maioritariamente favorecida: 61% dos pais e 68% das mães tinham o ensino superior. Já a turma da Colina, contemplava um conjunto de crianças de origem desfavorecida em termos socioeconómicos: 100% dos pais detinham o ensino básico, 53% das mães o ensino básico e 41% o ensino secundário.

Estas turmas eram compostas por 19 a 26 alunos, do sexo masculino e feminino, com idades entre os 8 e os 9 anos. No entanto, enquanto nas turmas da Urze e da Várzea a distribuição por sexos era equitativa, na turma da Colina havia mais rapazes que raparigas. As três professoras destas turmas possuíam cerca de 20 anos de serviço.

No que respeita às classificações a Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões obtidas pelas crianças destas turmas, em 2017/18, também se observou uma disparidade de resultados. Enquanto a turma da Várzea apresentava uma larga maioria de alunos muito bons (cerca de 2/3), a turma da Colina tinha muito poucos alunos com nota “Muito Bom”. A turma da Urze possuía uma percentagem de alunos muito bons na ordem dos 20 a 30%.

Os dados que aqui discutiremos resultam da análise de conteúdo qualitativa categorial temática (Bardin, 2009; Maroy, 1997) de entrevistas semidiretivas, realizadas em pequenos grupos, de dois a três alunos, das três turmas. No total, foram entrevistadas 61 crianças, em fevereiro de 2018 (ano letivo 2017/18), com uma duração que oscilou entre 15 e 35 minutos cada. Estas crianças encontravam-se a frequentar o 3º ano de escolaridade.

5. COMO SER UM BOM ALUNO? PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS

A inventariação dos princípios geradores do ‘bom aluno’, a partir da análise dos processos de referenciação e significação próprios das crianças, permite-nos começar por salientar as regras que enformam as suas práticas quotidianas escolares e adivinhar um modelo de escola que, mais do que produzir sujeitos, assujeita as crianças (a expressão é de Sarmiento, 2003). Senão, vejamos.

Quando interrogadas sobre o que tinham de fazer para serem bons alunos, as crianças entrevistadas remeteram para um conjunto de comportamentos que respeitam: i) ao próprio aluno; ii) à relação com os pares e com a professora; iii) ao comportamento da turma; e iv) ao trabalho da professora.

Foram, no entanto, as referências à primeira categoria as que predominaram nos seus discursos, o que, desde logo, revela uma forte consciência do trabalho sobre si que têm de realizar para se conformarem com sucesso às lógicas escolares. As suas subjetividades podem ser interpretadas segundo duas preocupações: a) referentes à postura e comportamento que exigem ordem e contribuem para a ordem escolar; b) relativas ao processo de aprendizagem. Estas preocupações refletem as duas principais dimensões das práticas escolares: a dimensão cognitiva e a dimensão do poder (Vincent et al., 1994).

5.1. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A DIMENSÃO DO PODER DAS PRÁTICAS ESCOLARES?

Nas referências à postura e comportamento, encontramos, em primeiro lugar, alusões genéricas à necessidade de ser preciso ter e manter um comportamento ordeiro e respeitoso: “É preciso portar bem”; “não portar mal”; “cumprir as regras”; “obedecer à professora”; “fazer o que a professora manda”.

Mas, para além disso, o ponto de vista das crianças expressa, de forma minuciosa e detalhada, o imenso conjunto de regras e procedimentos a que estão sujeitas para que o ambiente escolar se mantenha ‘em ordem e em paz’. Assim, não sendo suficiente “portar bem”, as crianças mencionam atitudes que remetem para a aquisição de disposições ascéticas, para a disciplina do corpo e da mente e para competências de autorregulação. Não só devem estar em silêncio – “Não falar com o colega do lado”; “Não falar quando

a professora sai da sala” –, como têm de se submeter à autoridade dos professores – “pedir autorização à professora para ir à casa de banho”; “pedir autorização para falar”; “pôr o dedo no ar” –, possuir competências de auto-organização – “ter a mesa arrumada” –, educar o corpo – “estar quieto”; “estar bem sentado”; “fazer fila por ordem alfabética”; “não brincar na hora que a professora dá a matéria” –, focar a mente – “estar com atenção”; “estar concentrado”; “não olhar para o boneco” – e submeter-se à disciplina do tempo escolar, a ponto de controlar as necessidades mais básicas, o que implica “só fazer chichi nas horas certas” e “não comer dentro da sala da aula”, para além da pontualidade e assiduidade – “não se atrasar a chegar à escola”, “nem faltar às aulas”.

O esforço individual e a abnegação necessários para o cumprimento destas regras são ainda traduzidos pelas crianças que salientam a importância de não se poder resistir ou quebrar a ordem escolar “fazendo “birras”, “palhaçadas” ou “parvoíces”, ou não “assobiando, atirando borrachas ou assoando o nariz para chamar a atenção”.

Alguns alunos vão mais longe e, parecendo reconhecer como todos os espaços escolares estão sujeitos a um forte controlo e regulação, afirmam que “mesmo quando a professora não está na sala, é preciso manter o comportamento adequado” e descrevem assim a escola: “a sala de aula é onde podemos aprender, o recreio onde podemos brincar e a cantina onde podemos comer quando toca”.

A explicação avançada por uma criança na sua resposta à pergunta “o que dizias se tivesses de explicar a um menino que vinha de longe o que era isso de andar na escola?” demonstra, exemplarmente, como os quotidianos escolares continuam a ser marcados não só por espaços, mas também por temporalidades e ritmos ainda muito característicos do modelo de escola predominantemente tradicional, típico da forma escolar da primeira modernidade:

Eu dizia que primeiro entrávamos na sala e púnhamos a mochila no lugar, que era um lugar que não podíamos trocar, e púnhamos a mochila na cadeira, tirávamos o estojo e os livros, depois fazíamos a data que está no quadro, depois quando tocasse, quando a professora mandasse, íamos todos para a fila, que era o primeiro intervalo. Ela tinha que levar o lanche ou ela só bebia o leite que está lá em baixo, e depois, quando já tivesse acabado, ia para o recreio, lá para fora, brincar. Quando tocasse tinha que voltar para a sala e continuar a fazer. Quando voltasse a tocar, outra vez, tinha que fazer a mesma coisa, a fila, ir lá para baixo, sentar na mesa e comer o almoço ou trazer o almoço de casa e comer. Depois, quando acabar, vai-se para o recreio brincar; depois, outra vez, quando tocasse, voltava aqui dentro [para a sala de aula]. Depois, quando tocasse outra vez, quer dizer que estava na hora de sair, pegava na mochila, arrumava tudo e ia para casa e ficava ali à espera dos pais. (Aluna 3)

Tal como os aprendizes operários estão continuamente sujeitos aos tempos que marcam compassadamente o ritmo de um trabalho rotineiro e automatizado, também as crianças iniciadas na aprendizagem do ofício

de aluno são socializadas num ambiente diário em que o “fazer”, sempre no mesmo lugar, é interrompido regularmente por toques de campainha que anunciam os pequenos momentos de pausas a que têm direito e se destinam a alimentarem-se ou a irem brincar. Só então lhes é permitido, ainda que de forma controlada (Foucault, 1991), assumir a sua condição de crianças.

A aprendizagem do ofício do aluno tradicional por crianças que têm de se deixar formatar, disciplinando o corpo e mente de tal forma que “não deve mexer nem nos dedos, nem nos lápis” para apenas “estar atento e concentrado no que a professora diz”, aparece plasmada nos seus requisitos quando caracterizam a conduta certa exigida ao bom aluno e descrevem a lógica que regula as suas práticas escolares.

A dimensão do comportamento associada à manutenção da ordem escolar aparece de forma transversal nos discursos das crianças, o que permite salientar como a estrutura do modelo de escola tradicional-industrial subsiste na atualidade.

No entanto, as crianças entrevistadas também explicitaram um outro conjunto de condições para atingir o modelo de aluno ideal, que se prendem com as aprendizagens a alcançar.

5.2. O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A DIMENSÃO COGNITIVA DAS PRÁTICAS ESCOLARES?

Algumas crianças referiram, genericamente, que era preciso “saber” e “aprender”, isto é, ‘dominar os conteúdos; atingir as aprendizagens’. A relevância atribuída ao domínio cognitivo das aprendizagens foi por elas traduzida em expressões que apelam essencialmente à memorização e à quantificação dos conteúdos lecionados: “é preciso saber sempre tudo”; “saber tudo de cor”; “memorizar tudo o que a professora diz”; “aprender muito bem”.

Algumas destas crianças, maioritariamente da escola da Colina, parecem entender que os principais ingredientes que justificam o sucesso escolar residem na posse de aptidões individuais como a inteligência e a memória. Assim, enquanto umas referem a importância de “ser esperto; ser inteligente ou [ter uma] boa cabeça para se saber guardar as coisas”, outras estabelecem hierarquias entre “eles próprios” e os “outros”, posicionando-se a partir do cálculo daquilo que os aproxima ou afasta do modelo de bom aluno, revelando uma autoimagem construída a partir dos ‘dons’ e que é, nalguns casos, muito depreciativa – “sou o burro da sala”; “não sou nada esperto” – e, noutros, bastante positiva: “sou quase o mais esperto da sala”; “como o meu cérebro está mais grande, eu já sei a tabuada até ao 12”.

Será esta conceção ‘naturalista’ e fatalista da excelência escolar um sinal da presença configuradora do modelo de escola tradicional-industrial nos *habitus* (Bourdieu, 1983) deste grupo de crianças? Ainda que nos seus discursos não tenhamos encontrado mais indícios do tipo de aluno ideal correspondente a este modelo de escola, é de salientar o contraste existente entre estas conceções – assentes na posse de aptidões e na capacidade de ‘armazenamento’ da informação escolar – e as produzidas pelas outras crianças.

Com efeito, a maioria especificou de forma mais esmiuçada e pormenorizada as condições para se participar no processo de aprendizagem. E é nestes detalhes que é possível vislumbrar como, em algumas crianças, é já um *habitus* próximo do modelo performativo-competitivo que aparece ressignificado nos seus discursos, dando lugar a conceções que valorizam o esforço, o empenho, a determinação, a capacidade de trabalho, a autonomia, a capacidade de autorregulação e autossuperação. Senão, vejamos.

Para um grupo de crianças, o estudo, o esforço e o trabalho constituem os ingredientes principais para conseguir vir a ser um bom aluno, mas aqueles devem ser acompanhados de alguma autonomia, uma grande dose de empenho e dedicação, tentativa de autossuperação e espírito de competição: é preciso “estudar muito”; “estudar tudo”; “estudar em casa sem ajuda”; “esforçar para ter boas notas”; “esforçar o máximo”; “trabalhar muito, muito, trabalhar mais que todos”. Na mesma linha, as crianças também ressaltaram a importância de os alunos terem que dar provas da aquisição das aprendizagens, quer demonstrando que são capazes de acompanhar o ritmo do trabalho escolar – “trabalhando mais rápido”; “fazendo logo a conta muito depressa” –, quer dando sinais de que dominam os conteúdos – “não copiando”; “fazendo sem olhar para o quadro”; “tendo tudo certo”; “não vomitando a primeira coisa que vem à cabeça” –, o que parece ir ao encontro das competências de “autopromoção” enunciadas por Bradbury (2013).

5.3. DESNATURALIZAR OS DISCURSOS DAS CRIANÇAS: AS VARIÁVEIS TURMA, NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA MÃE, SEXO E RESULTADOS ESCOLARES

A hipótese de que algumas crianças já têm incorporado um conjunto de disposições que as preparam para corresponder às exigências do modelo de escola performativa-competitiva ganha força quando verificamos, considerando a totalidade de ocorrências por categoria, que as subcategorias relativas aos processos de aprendizagem são bem mais mencionadas do que as do comportamento (Tabela 1).

Tanto as crianças da Várzea, como as da Urze e da Colina valorizaram bastante mais a componente cognitiva do trabalho escolar do que as que remetem para o autodomínio do corpo e para a submissão à autoridade escolar, revelando conceções de sucesso essencialmente centradas no talento, trabalho e esforço individual. Mas parecem ser sobretudo os alunos da Várzea e da Urze que poderão já ter adquirido disposições mais consonantes com um modelo de escola performativa-competitiva e assente na responsabilidade individual. Como uma criança da Várzea resume, para se atingir o modelo de aluno ideal:

temos de trabalhar, esforçar-nos, fazer todos os TPC ou ainda mais... Por exemplo, a professora manda, por exemplo, para casa, fazer uma conta três vezes, três contas... Não, faz quatro! Por exemplo... Se quisermos, fazemos três, se quisermos, fazemos quatro! É melhor fazermos quatro pr'aprendermos mais! Mesmo se não quisermos, temos de fazer. (Aluna 52)

Tabela 1

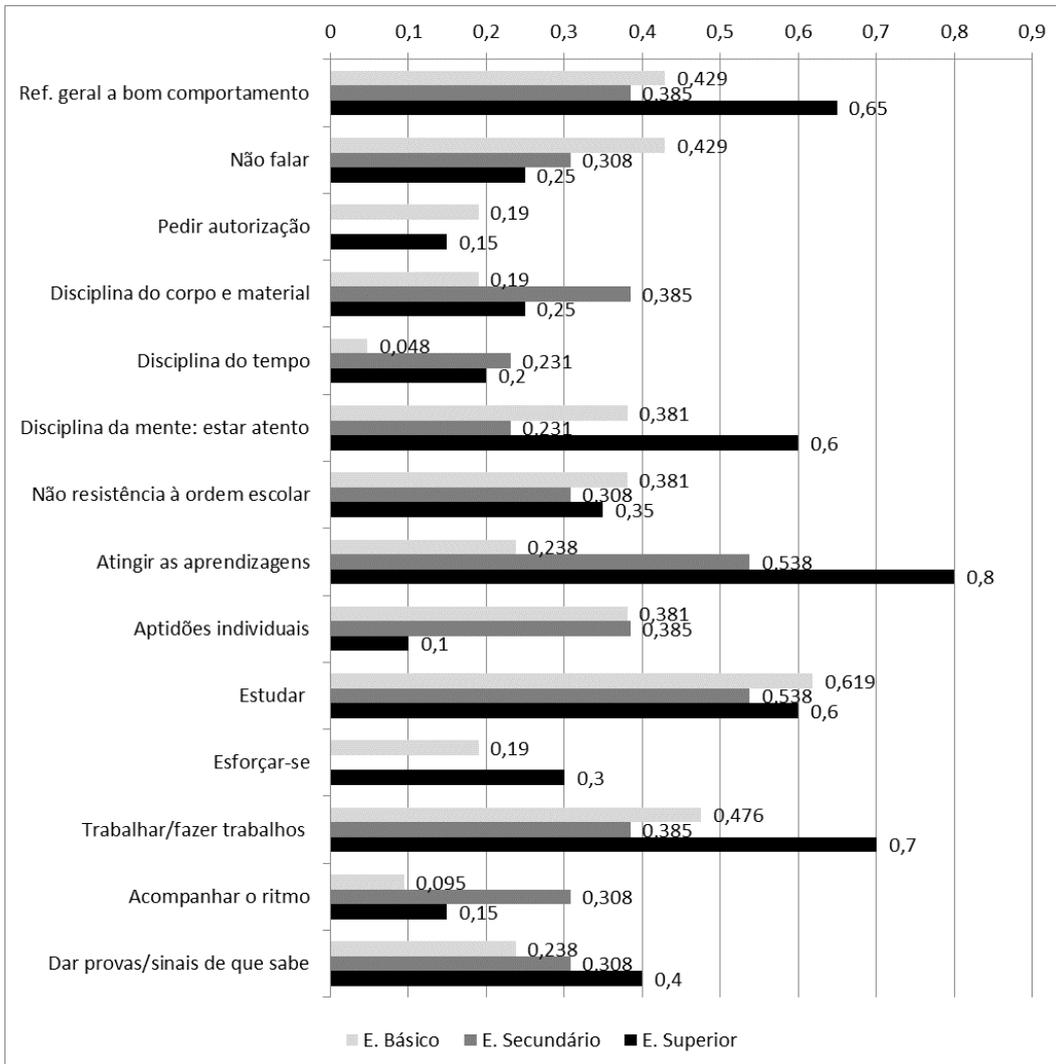
*Condições Para Ser Bom Aluno (Número de Ocorrências por Categoria),
por Turma*

		Turma Urze	Turma Várzea	Turma Colina	Total
Postura/ comportamento que exige ordem e contribui para a ordem escolar	Referência geral a bom comportamento	40	108	39	187
	Não falar	13	13	14	40
	Pedir autorização	7	2	2	11
	Disciplina do corpo e material	21	5	11	37
	Disciplina do tempo	10	4	3	17
	Disciplina da mente: estar atento	45	41	23	109
	Não resistência à ordem escolar	21	17	11	49
Processo de aprendizagem	Atingir as aprendizagens (aprender, saber)	57	140	77	274
	Aptidões individuais	6	1	28	35
	Estudar	62	66	29	157
	Esforçar-se	14	16	1	31
	Trabalhar/fazer trabalhos	30	53	43	126
	Acompanhar o ritmo	13	3	8	24
	Dar provas/sinais de que sabe	14	7	11	32
Total	353	476	300	1129	

Em síntese, se uma parte das crianças sustenta as suas concepções de trabalho escolar na ideia de “ter de saber” e “ter de fazer” e de excelência na posse ou ausência de dons, muitas outras dão sinais de já terem compreendido como a reconfiguração do ofício de aluno implica um trabalho escolar sobre si que obriga à mobilização de capacidades cognitivas e incide sobre aspetos atitudinais, comportamentais e ‘disposicionais’ (no sentido bourdieusiano) que parecem mais típicas das lógicas do modelo escolar performativo-competitivo: “aprender” e “saber” “tudo” implica uma enorme dose de esforço, trabalho, autonomia, determinação, autorregulação e autossuperação.

Em grande medida, já o afirmámos, os discursos e as práticas escolares são constitutivos dos *habitus* que as crianças vão incorporando e (re)construindo ao longo do seu processo de escolarização, mas, como se sabe, outros contextos de socialização concorrem e interferem naquele processo de aquisição de disposições, nomeadamente o contexto familiar (Lahire, 2000). Ora, a influência da família, concretamente da escolaridade das mães, no modo como os alunos se revelam mais sensíveis à necessidade de se conformarem à ordem escolar ou mais predispostos a desenvolverem competências de estudo e trabalho afincado é passível de ser detetada quando analisamos as condições para se ser um bom aluno, por nível de instrução da mãe (Figura 1).

Figura 1
Condições Para Ser Bom Aluno, Por Nível de Instrução da Mãe (% de Crianças que Referem Mais Vezes Expressões Enquadradas em Cada Categoria)



Enquanto as crianças com mães menos escolarizadas (detentoras do ensino básico) enunciam mais as categorias relativas à conformidade à ordem escolar, como o não falar, pedir autorização e não resistir à ordem escolar, as crianças com mães portadoras de diplomas de ensino superior enunciam um leque bastante mais alargado e diversificado de condições para se ser bom aluno, nomeadamente atingir as aprendizagens, trabalhar, estudar, estar atento, esforçar-se, dar provas de que sabe e ter um bom comportamento em geral, destacando-se nos seus discursos as categorias referentes às aprendizagens.

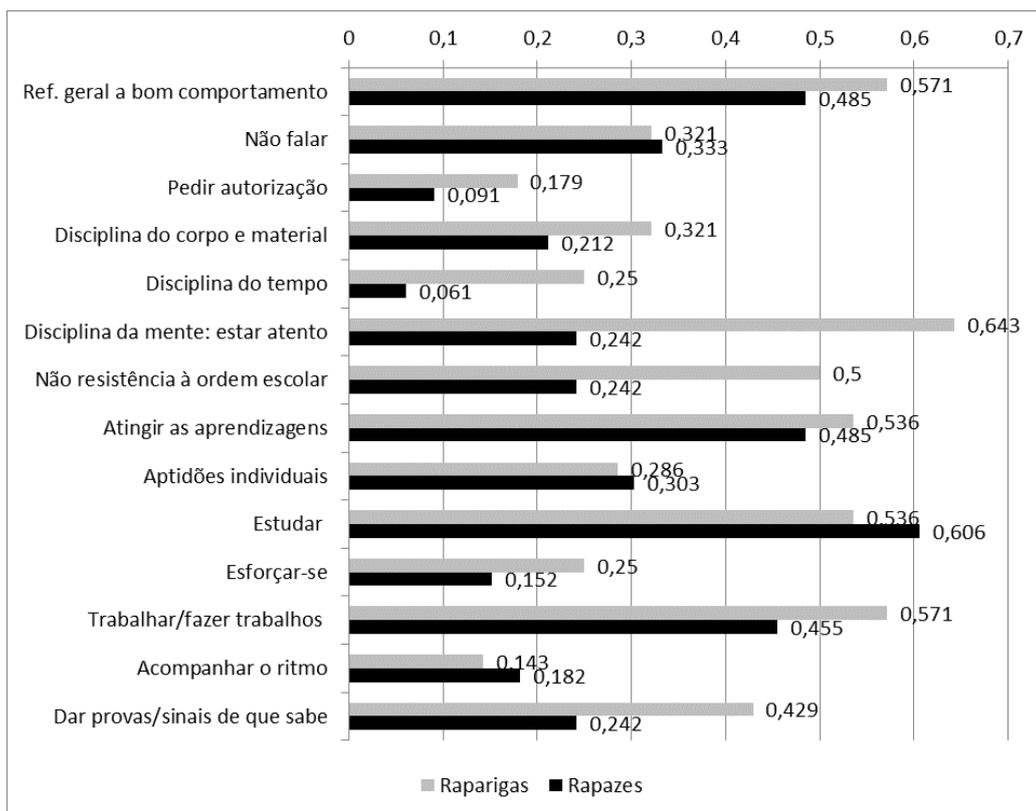
As estratégias educativas de famílias dos diferentes meios sociais poderão contribuir para explicar as tendências identificadas, na medida em que têm efeitos na produção de certos estilos de filhos-alunos. Como demonstram Kellerhals e Montandon (1991), pais que possuem um estatuto social mais elevado e profissões que implicam iniciativa e responsabilidade individual dão importância à autorregulação da criança e à sua criatividade e tendem a valorizar e a encorajar a autonomia dos filhos; pais das classes populares que desenvolvem tarefas repetitivas e rotineiras, sujeitas a vigilância,

exercem um maior controlo e exigem ordem e obediência dos filhos. A correspondência existente entre as regras familiares e as regras escolares poderá também contribuir para justificar por que motivo nos meios menos escolarizados se valoriza mais a obediência à autoridade do professor (Seabra, 1999).

As diferenças nas subjetividades destas crianças-alunos são também claras quando se analisam as condições que enumeram para se ser bom aluno, por sexo (Figura 2).

Figura 2

Condições Para Ser Bom Aluno, Por Sexo (% de Crianças que Referem Mais Vezes Expressões Enquadradas em Cada Categoria)

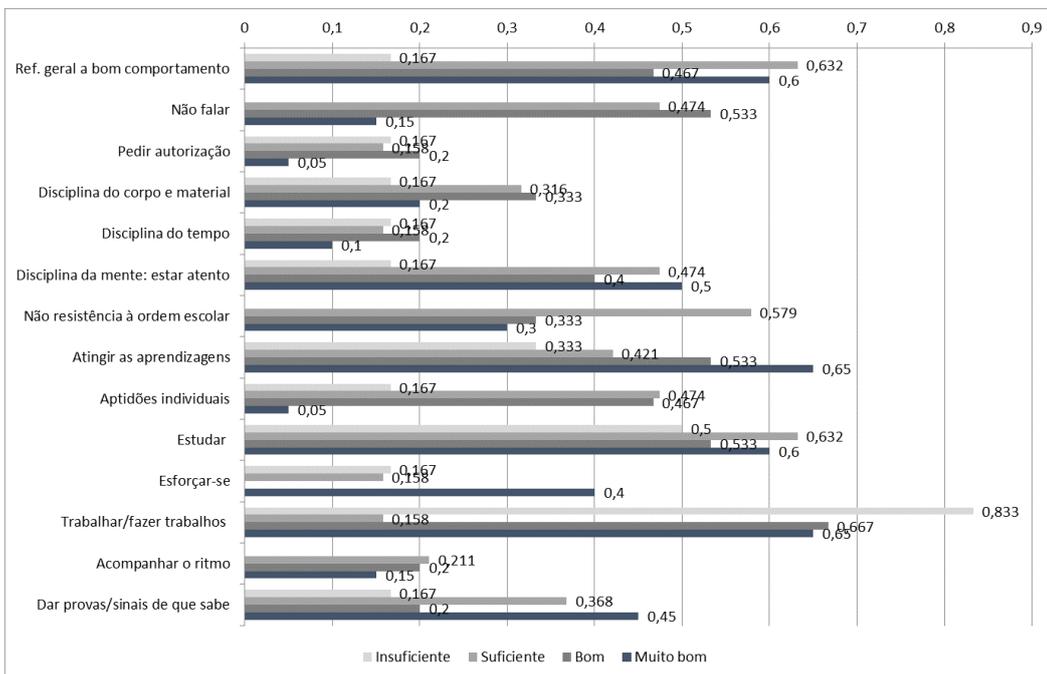


As raparigas enumeram mais condições para se ser um bom aluno, parecendo, assim, mais sensíveis aos sinais que as professoras transmitem relativamente à complexidade de fatores que integram o modelo de aluno ideal. Já os rapazes, enunciam maioritariamente – talvez mais pragmaticamente – o estudar, o atingir as aprendizagens, o bom comportamento em geral e o trabalhar. A única categoria que os rapazes referem mais que as raparigas é estudar, enquanto estas se destacam por valorizarem a capacidade de disciplinarem a mente, isto é, estarem atentas e concentradas.

A já bem conhecida vantagem escolar das raparigas (Grácio, 1997) parece, assim, começar a desenhar-se bem cedo: as suas disposições múltiplas para corresponderem a um modelo ideal de aluno que envolve competências diversificadas (de trabalho e estudo, mas também de empenho, autonomia e bom comportamento) preparam-nas para protagonizarem, mais que os rapazes, percursos bem-sucedidos, mais empenhados e ancorados na realização pessoal (Diogo, 2016).

Por fim, observámos ainda configurações distintas nas subjetividades das crianças em função dos resultados escolares que obtiveram. Tomando como exemplo as suas classificações na disciplina de Português (Figura 3), constata-se que as crianças que atingiram o nível “Muito Bom” mencionam mais frequentemente dar provas de que sabem, estão atentas e atingem as aprendizagens, revelando estarem mais focadas nos processos de aprendizagem do que nas questões da ordem escolar.

Figura 3
Condições Para Ser Bom Aluno, Segundo as Classificações a Português
(% de Crianças que Referem Mais Vezes Expressões Enquadradas em Cada Categoria)



Por seu lado, as crianças que têm “Bom” referem mais questões relativas à ordem escolar: não falar, disciplinar o corpo, capacidade de auto-organização e disciplina do tempo. Já aquelas com “Suficiente”, referem mais o bom comportamento em geral e a não resistência à ordem escolar, embora também mencionem o estudar e o acompanhar o ritmo. As que têm nível “Insuficiente”, por último, destacam-se por mencionar o trabalho, seguidas das que referem o estudar e o atingir as aprendizagens. À semelhança das que têm “Muito Bom”, estas crianças descrevem mais as ações que associam à aprendizagem, não valorizando tanto as questões da ordem escolar.

Uma hipótese explicativa para a similaridade de representações entre os alunos com melhores e piores resultados poderá assentar no tipo de julgamentos escolares habitualmente proferidos pelos professores e nas modalidades de classificações adotadas no 1º ciclo. Ainda que se utilizem nos testes as avaliações de natureza qualitativa (Muito Bom a Insuficiente), a cada uma destas notações correspondem percentagens (atribuídas numa escala de 1 a 100) que representam ‘as fatias’ de conteúdos programáticos atingidos em cada prova escrita. Mesmo que a componente dos comportamentos e atitudes

dos alunos em sala de aula pese na classificação final, as apreciações que sobre eles são produzidas em termos escolares tendem a subsumir-se aos resultados obtidos nos testes, aquilo que é considerado como “aprendizagens atingidas” e que resultarão, essencialmente, do estudo e do trabalho.

Compreende-se, assim, que seja em torno das dimensões cognitivas do trabalho escolar que se configurem as subjetividades infantis, nomeadamente as que, sendo bem-sucedidas academicamente, parecem já incorporar um habitus consonante com o modelo de escola performativa-competitiva que parece estar a emergir no 1º ciclo, em Portugal.

A questão que permanece por resolver é a que respeita aos efeitos destes discursos e práticas escolares naquelas crianças que não conseguem atingir o modelo ideal tipo de aluno, mas que agora se autotransformam como incapazes para integrar o “reino da aceitabilidade educacional” (Bradbury, 2019). Ainda que exploratórios, esperamos que estes resultados contribuam para o estudo do impacto da ideologia performativa nas desigualdades educativas, dado que estas começam a esboçar-se bem cedo, no início do processo de escolarização das crianças.

6. CONCLUSÕES

A emergência de uma nova racionalidade escolar, sustentada na gestão baseada em resultados, tem conduzido à apologia da performatividade e excelência académicas. Ainda que esta agenda se tenha imposto com bastante mais evidência nos países anglo-saxónicos, em Portugal já se farão sentir os seus efeitos, tanto no ensino secundário, como nos anos mais precoces de escolaridade. Admitindo que estará em curso a produção de uma ‘nova normalidade da criança’, a que corresponde uma nova perspectiva do que deve ser o ofício de aluno, bem como o redirecionamento do modelo escolar tradicional-industrial para um outro modelo de escola, performativo-competitivo, procurámos, neste texto, analisar as perspectivas que crianças, oriundas de contextos geográficos, escolares e socioeconómicos distintos, possuem sobre o que é ser um bom aluno e identificar de que forma as suas representações de sucesso escolar refletem reconfigurações do ofício de aluno e do modelo de escola.

Ao modelo de escola tradicional-industrial, caracterizado por uma ação homogeneizadora e disciplinante, corresponderá um tipo ideal de aluno que, para além de ser disciplinado e conformado, é perfeccionista na aplicação das regras escolares e possui boa memória, inteligência e capital cultural. Também o modelo de escola performativo-competitivo mantém a sua vocação homogeneizadora e disciplinadora e continua a sustentar a sua ação pedagógica na forma escolar moderna. Por isso, o tipo ideal de aluno por ele produzido deve ser disciplinado e conformado. Porém, a este é agora exigido que seja responsável, autónomo, empreendedor, flexível, reflexivo, resiliente, ambicioso e competitivo, possuindo ainda competências de autorregulação, autotransformação e autopromoção.

Foi possível observar que os princípios geradores do ‘bom aluno’, a partir das subjetividades das crianças, têm correspondência com as duas

principais dimensões das práticas escolares: a dimensão do poder e a dimensão cognitiva. Encontrámos, assim, um conjunto detalhado de referências à postura e comportamento e um outro relativo às aprendizagens. No primeiro caso, as crianças não só evidenciaram a necessidade de se “portar bem”, como explicitaram diversas atitudes que remetem para a aquisição de disposições ascéticas, para a disciplina do corpo e da mente e para competências de autorregulação. A dimensão do comportamento associada à manutenção da ordem escolar apareceu de forma transversal nos discursos das crianças, o que permite concluir como a estrutura do modelo tradicional-industrial subsiste na atualidade. Para além disso, ao salientarem a natureza rotineira e ‘automatizada’ dos tempos, ritmos e tarefas do seu quotidiano escolar, as subjetividades das crianças permitiram-nos confirmar como o ofício de aluno do 1º ciclo, em grande medida, continua a implicar o ato de se deixar formatar, “disciplinando o corpo e a mente”.

No entanto, ainda que todas as crianças tenham destacado a relevância da componente comportamental para se ser um bom aluno, valorizaram mais a componente cognitiva dos resultados escolares. As condições enunciadas pelas crianças para se participar no processo de aprendizagem permitiram-nos apreender dois tipos de concepções de sucesso e excelência escolar: um sustentado na crença na inteligência generalizada e mensurável; outro centrado no trabalho, esforço, dedicação e superação individual. Verificámos, assim, que uma parte das crianças – na sua maioria, da escola da Colina – sustenta as suas concepções de excelência escolar na posse ou ausência de dons, mas muitas outras – sobretudo da escola da Várzea e da Urze – deram sinais de já terem compreendido como a reconfiguração do ofício de aluno implica um trabalho escolar sobre si que obriga à mobilização de capacidades cognitivas e incide sobre aspetos atitudinais, comportamentais e ‘disposicionais’ que parecem mais conformes às atuais lógicas performativas que promovem um processo de “socialização para a individualização” (Sarmiento, 2011). Estas crianças parecem já ter incorporado um *habitus* próximo do modelo performativo-competitivo, dado que as suas concepções de bom aluno valorizam o esforço, o empenho, a dedicação, a capacidade de trabalho, a autonomia, a capacidade de autorregulação, autossuperação e autopromoção.

As crianças com discursos mais sensíveis às aprendizagens tendem a ser mais da turma da Urze e da Várzea, sobretudo da Várzea; a ter pais mais escolarizados (ensino superior); e a ter um aproveitamento escolar muito bom. As raparigas, parecendo mais atentas aos sinais que as professoras transmitem relativamente ao que é preciso cumprir para se ser bom aluno, referem mais frequentemente que os rapazes, tanto ações e comportamentos relativos à ordem como à aprendizagem.

Na base destas concepções poderão estar disposições distintas e uma preparação desigual das crianças para enfrentarem a incerteza e se adaptarem às múltiplas exigências de competição e responsabilização individual que marcam as sociedades contemporâneas, questão que acentua a importância de se continuar a ter em atenção os processos de (re)produção das desigualdades escolares.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem às professoras, famílias e crianças das turmas das Escolas da Urze, Colina e Várzea, que, por terem aceitado participar nos três estudos de caso, dando-nos o seu consentimento informado, tornaram possível esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>

Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 19(2), 487-507.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/70/RCCS70-Fatima%20Antunes-101-125.pdf>

Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação*.

Fundação Manuel Leão.

Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education

economy: Towards the performativity society? *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. <https://doi.org/10.1007/BF03219719>

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Ed. 70.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Marco Zero.

Bradbury A. (2013). Education policy and the 'ideal learner': Producing recognisable learner-subjects through early years assessment. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.692049>

Bradbury, A. (2019). Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and 'growth mindsets'. *Power and Education*, 11(3), 309-326.

<https://doi.org/10.1177/1757743818816336>

Candeias, A. (2009). *Educação, stado e mercado no século XX*. Colibri.

Carvalho, L. M. (2011). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – O caso do PISA*. Fundação Manuel Leão.

Diogo, A. M. (2016). Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: Perfis de jovens açorianos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 329-357. <https://doi.org/10.21814/rpe.7916>

Eurydice. (2016). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*. Publications Office of the European Union.

<https://data.europa.eu/doi/10.2797/678>

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). A educação de infância em tempos de transição paradigmática: Uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 19-33.

<http://hdl.handle.net/10400.21/8258>

Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do ensino primário à educação básica: A progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018).

Medi@ções, 6(1), 5-29. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/199>

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Routledge

Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Penguin.

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Educa.

Hall, R., & Pulsford, M. (2019). Neoliberalism and primary education: Impacts of neoliberal policy on the lived experiences of primary school communities. *Power and Education*, 11(3), 241-251.

<https://doi.org/10.1177/1757743819877344>

Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

Kellerhals, J., & Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestle.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire' à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

Lima, L. (2019). Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. *Educação & Sociedade*, 40, e0218952/1-18.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019218952>

Marchi, R. C. (2010). O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": Articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>

Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, E. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Gradiva.

Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. B., & Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>

Neto-Mendes, A., & Gouveia, A. (2017). Políticas educativas e a construção da excelência: Um olhar sobre os fatores políticos e sociais. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Org.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 109-127). Fundação Manuel Leão.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.

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

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. ARTMED.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>

Quaresma, L. (2017). A excelência acadêmica em liceus públicos emblemáticos do Chile: Perspectivas à luz do olhar de directores e professores. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Org.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa* (pp. 51-72). Fundação Manuel Leão.

Quaresma, M. L., & Torres, L. L. (2017). Performatividade e distinções escolares no contexto da escola pública: Tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*, 52(224), 560-582. <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22444>

Ribeiro, A., & Gouveia, A. (2017). Agendas políticas e tendências globais da excelência escolar. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Org.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa* (pp. 73-86). Fundação Manuel Leão.

Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.

Sarmiento, M. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), p. 581-602. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>

Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias – Etnicidade e classes sociais*. IIE.

Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>

Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão*. Contraponto.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse – Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>

Thompson, G. (2010). Acting, accidents and performativity: Challenging the hegemonic good student in secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(4), 413-430. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.484919>

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Org.). (2017). *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa*. Fundação Manuel Leão.

Torres, L. L., Palhares, J., & Borges, G. (2017). A excelência acadêmica na escola pública portuguesa: Tendências e especificidades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Org.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa* (pp. 87-106). Fundação Manuel Leão.

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 11-47). Presses Universitaires de Lyon.

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Springer.

i UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-1981-5931>

ii CICS.NOVA/CICS.UAc, Universidade dos Açores, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7223-1199>

ii CIIE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Benedita Portugal e Melo,
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da
Universidade
1649-013 Lisboa
mbmelo@ie.ulisboa.pt

Recebido em 20 de novembro de 2020
Aceite para publicação em 08 de janeiro de 2022

How to be a good student? From school models to children's points of view

ABSTRACT

The apology for performativity and excellence, resulting from the new ways of educational systems regulation, seems to be penetrating all levels of education. Focused on the analysis of the 1st cycle pupils's craft, and based on the hypothesis that a reconfiguration of the primary school model based on performativity-competitiveness will be underway, this text analyzes the perspectives that children, from different geographical, school and socio-economic contexts, have about what it means to be a good pupil. The research was based on the content analysis of semi-directive interviews, conducted with 61 children from the 3rd year of schooling, in 2017/18. Children's points of view show two essential dimensions of school practices: the dimension of power and the cognitive one. These references to the school order show how the structure of the traditional-industrial school model still exists nowadays. However, it is the learning component that is most valued in their discourses. The conditions enunciated by them to participate in the learning processes account for two types of conceptions about school excellence. The first one praises individual gifts, namely intelligence, and is essentially present among children with less educated social origin and less school performance. A second conception, close to the performative-competitive school model, is anchored in work, effort, dedication and individual overcoming, and is mainly present in children from more educated families, with very good academic performance.

Keywords: Performativity; Academic excellence; Good pupil; Children's perspectives; Primary school.

¿Cómo ser un buen alumno? De los modelos escolares al punto de vista de los niños

RESUMEN

La apología de la performatividad y la excelencia, resultante de las nuevas formas de regulación de los sistemas educativos, parece estar penetrando en todos los niveles educativos. Centrado en el análisis del oficio del alumno de la escuela primaria, y partiendo de la hipótesis de que se dará una reconfiguración del modelo de la escuela primaria basada en la performatividad-competitividad, este texto analiza las perspectivas que los niños, provenientes de diferentes contextos geográficos, escolares y socioeconómicos, tienen sobre lo que significa ser un buen alumno. La investigación se basó en el análisis de contenido de entrevistas semidirectivas, realizadas con 61 niños de 3er año de escolaridad, en 2017/18. Las perspectivas de los niños muestran dos dimensiones esenciales de las prácticas escolares: la dimensión de poder y la dimensión cognitiva. Sus referencias al orden escolar muestran cómo la estructura del modelo de escuela tradicional-industrial aún perdura en la actualidad. Sin embargo, es el componente de aprendizaje que más se valora en sus discursos. Las condiciones enunciadas por ellos para participar en los procesos de aprendizaje dan cuenta de dos tipos de concepciones sobre la excelencia escolar. Una primera que elogia las dotaciones y aptitudes individuales, a saber, la inteligencia, presente principalmente entre los niños con menor rendimiento escolar y cuyos padres tienen menos capital cultural. Una segunda concepción, cercana al modelo escolar performativo-competitivo, parece anclada en el trabajo, el esfuerzo, la dedicación y la superación individual, y está presente sobre todo en niños de familias más escolarizadas, con muy buen desempeño escolar.

Palabras clave: Performatividad; Excelencia escolar; Buen alumno; Perspectivas de los niños; Educación primaria.

O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz

RESUMO

Este estudo teve como objetivo descrever uma experiência de ensino da dança na educação física escolar fundamentando-se em princípios construtivistas do ensino centrado no aprendiz. De cunho qualitativo descritivo, este estudo caracteriza-se como um relato de experiência. A experiência foi realizada em 2018, em uma escola pública municipal da cidade de Blumenau (SC), Brasil, com 311 estudantes do 6.º, 7.º e 8.º anos do ensino fundamental. Apesar da ocorrência de determinados episódios de preconceito, resistência e desconforto discente devido ao contato corporal com os pares, verificou-se que o desenvolvimento da dança na educação física escolar a partir dos princípios do ensino centrado no aprendiz favoreceu a ocorrência de experiências de ensino-aprendizagem desafiadoras e inovadoras no ambiente investigado.

Palavras-chave: Dança; Educação física escolar; Ensino fundamental.

Jaqueline da Silvaⁱ
Faculdade IELUSC,
Brasil

Allana Alencarⁱⁱ
Universidade do Estado
de Santa Catarina,
Brasil

William das Neves
Sallesⁱⁱⁱ
Universidade Sociedade
Educativa de Santa
Catarina, Brasil

Rui Resende^{iv}
Instituto
Universitário da Maia,
Portugal

1. INTRODUCCIÓN

A dança pode ser compreendida como manifestação antropológica, social, cultural e artística, enquanto o movimento por meio dela desenvolvido se configura como uma das formas de diálogo não verbal mais antigo registrado na humanidade. De fato, o ser humano estabelecia com o mundo uma clara comunicação por meio da linguagem corporal e de suas capacidades sensoriais – possibilitando, com o passar do tempo, o trabalho e o aprendizado por meio deste processo (Cardoso, Reis, et al., 2021). Neste sentido, a dança torna-se símbolo da construção social e da existência humana, parte da estrutura curricular educacional que desenvolve e prepara o cidadão para o mundo.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação do Brasil, 1998a, 1998b, 1998c) e as mais recentes orientações curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação do Brasil, 2018), a dança constitui-se como conteúdo curricular a ser desenvolvido tanto na educação física quanto na arte (Cardoso,

Silva, & Silva, 2021). As aulas de educação física, portanto, são momentos privilegiados para viabilizar oportunidades de exploração da consciência, das expressões e das potencialidades do corpo em movimento. Contudo, a literatura consultada indica presença predominante do esporte (principalmente as modalidades coletivas) na prática pedagógica docente em educação física escolar (Diniz & Darido, 2019; Silva et al., 2020), ao mesmo tempo em que se confere pouca ênfase às práticas corporais como a dança (Carvalho et al., 2012; Darido et al., 2001; Ehrenberg, 2011; Sousa & Reis, 2021), devido a empecilhos como a insegurança e a falta de domínio docente.

Além das dificuldades de se trabalhar conteúdos específicos como a dança, a educação física escolar tem sido criticada por conferir ênfase demasiada à dimensão procedimental das práticas corporais, o que prejudica o tratamento igualmente importante de aspectos conceituais e atitudinais (Darido, 2012). Como consequência, a educação física acaba apresentando fragilidades decorrentes da repetição excessiva e/ou da falta de continuidade de determinados conteúdos, assim como da falta de significância das aulas a seus estudantes (Cardoso, Reis, et al., 2021; Oliveira, 2000).

Esta situação é agravada quando os professores centralizam a definição dos conteúdos, dos procedimentos e das formas de avaliação a serem adotadas durante o bimestre/trimestre ou ano letivo, reduzindo a participação e a responsabilidade dos(as) estudantes pelo processo de ensino-aprendizagem. Este cenário, quando repetido durante muito tempo, pode levar os(as) estudantes a se desmotivarem e, progressivamente, se afastarem da prática das aulas de educação física quando atingirem o ensino médio (Darido et al., 1999).

Para superar esta situação, o enfoque construtivista tem recebido atenção especial pela preocupação que apresenta em colocar o(a) estudante no centro do processo educativo (Silva et al., 2020). As propostas educacionais construtivistas buscam valorizar os conhecimentos prévios dos aprendizes para, a partir do diálogo constante entre docentes e discentes, ampliar o conhecimento e a aprendizagem em um processo de permanente co-construção e ressignificação de saberes (Fosnot, 2005).

Dentre as propostas construtivistas socializadas na literatura educacional especializada, o modelo de ensino centrado no aprendiz, preconizado por Weimer (2002), tem recebido atenção crescente por seu elevado detalhamento e por fornecer orientações para seu adequado desenvolvimento. Este modelo se configura a partir das dimensões função do conteúdo, papel do professor, responsabilidade pela aprendizagem, equilíbrio do poder e finalidades e processos de avaliação. Resumidamente, o modelo de ensino centrado no aprendiz busca equilibrar a distribuição das responsabilidades e de poderes entre professores e estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia e maior participação dos discentes nas distintas etapas do processo educacional (Silva et al., 2020). O professor, neste sentido, exerce papel de facilitador da aprendizagem, desenvolvendo os conteúdos de ensino a partir dos conhecimentos prévios, das necessidades e dos interesses dos(as) estudantes (Weimer, 2002).

Considerando o exposto, este estudo investigou as possibilidades e as implicações do desenvolvimento do conteúdo dança na educação física escolar baseando-se na proposta do ensino centrado no aprendiz. Para tanto, descreveu-se uma experiência de ensino da dança em contexto escolar, com destaque para as estratégias de desenvolvimento deste conteúdo, bem como para as possibilidades e implicações decorrentes das vivências dos(as) estudantes investigados(as).

2. METODOLOGIA

A experiência pedagógica em questão foi realizada no ano de 2018 em uma escola pública municipal da cidade de Blumenau (SC), com os(as) estudantes do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Refletindo-se sobre a necessidade de inovar a prática educacional abordando o ensino do movimento humano, elencou-se a dança como um dos conteúdos a serem explorados, enriquecendo e diversificando o ensino da educação física e seus diferentes domínios. Assim, elaborou-se, no início do ano letivo, um planejamento que contemplava os objetivos de aprendizagem, os conteúdos de ensino, as estratégias de ensino e as formas de avaliação, o qual se fundamentou na Proposta Pedagógica do município de Blumenau (SC) e nos princípios do modelo de ensino centrado no aprendiz (Weimer, 2002).

De acordo com a Proposta Pedagógica do município (Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, 2012), a disciplina de educação física almeja contribuir para o desenvolvimento da criança, assegurando-lhe o acesso às práticas corporais produzidas pela cultura humana, tendo o movimento humano como objeto de estudo. Embora as Diretrizes Curriculares de Blumenau para o ensino fundamental (2012) não esclareçam de forma explícita o embasamento teórico, ressalta-se que “as concepções fundantes do documento estão baseadas na contradição entre o cotidiano e o não cotidiano, e na relação entre a experiência individual e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo da história” (Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, 2012, p. 12). As Diretrizes Curriculares de Blumenau (Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, 2012) esclarecem ainda que a dança pode ser implementada por meio da experimentação dos movimentos básicos para sentir e compreender as características dos ritmos, e ainda a contextualização das atividades em situações de apresentação de coreografias de ritmos regionais, nacionais e internacionais.

A experiência ocorreu em uma escola que funciona nos turnos matutino e vespertino, compreendendo turmas do ensino infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Participaram da experiência 311 estudantes, sendo 186 do sexo masculino e 125 do sexo feminino. Relativamente ao ano letivo, 139 estudantes correspondiam a quatro turmas do 6º ano com média de idade de 11 anos, 143 estudantes eram pertencentes a quatro turmas do 7º ano com média de idade de 12 anos e 29 estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, com média de idade de 13 anos. As turmas participaram de três aulas semanais de educação física com duração de 45 minutos cada, sendo

realizadas em diversos espaços da escola (quadra de esportes, pátio, espaços de convivência, sala de aula e auditório), a fim de explorar a relação entre teoria e prática do movimento nos diferentes ambientes.

Por fim, destaca-se que este estudo se caracteriza como qualitativo, de caráter descritivo (Denzin & Lincoln, 2006), no formato de um relato de experiência, com o intuito de descrever todas as ações pedagógicas adotadas com base na teoria do ensino centrada no aprendiz. Para a construção deste relato utilizou-se o planejamento da professora, os registros diários realizados pela mesma e o *feedback* das experiências proporcionadas aos(as) estudantes.

3. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE ENSINO DA DANÇA E SEUS RESULTADOS

A professora possuía três anos de experiência prévia com a docência nos anos finais do ensino fundamental; na escola investigada, estava contratada em caráter temporário e atuava em seu primeiro ano de contrato. Apesar de possuir experiência esportiva como atleta profissional na modalidade basquetebol e de ter vivenciado a dança somente em alguns momentos de sua formação inicial universitária em Educação Física, a professora já havia, em oportunidades anteriores, desenvolvido o conteúdo dança no contexto escolar. Os *feedbacks* das referidas experiências prévias com o ensino da dança a incentivaram a dar continuidade ao trabalho, adotando uma prática pedagógica construtivista para potencializar o aprendizado discente.

Antes de introduzir os estilos propriamente ditos foram realizadas duas aulas de introdução ao ritmo, à expressão corporal e ao contato com o outro. Na primeira aula os(as) estudantes foram questionados(as) pela professora e dialogaram sobre o tópico “O que é a dança?”, o que os(as) possibilitou construir uma concepção coletiva que remeteu ao “movimento no ritmo da música”.

Na tentativa de explorar e verificar os conhecimentos rítmicos prévios de cada estudante, realizou-se um exercício em que estes(as) ouviam as músicas e descreviam o estilo de dança percebido, primeiramente de forma individual e depois coletivamente. Por meio das respostas dos(as) estudantes foi possível verificar os conhecimentos prévios que estes(as) possuíam sobre os estilos de dança. Na aula seguinte, os(as) estudantes foram distribuídos(as) em grupos com o objetivo de expressar e interpretar corporalmente o que sentiam através das músicas (medo, tristeza, alegria, vitória, etc.). Nesta aula, a fim de desenvolver o ritmo e incentivar a improvisação, os(as) estudantes reproduziram livremente diferentes ritmos musicais utilizando palmas, batidas com os pés e pequenos movimentos, tanto individualmente quanto em interações com o outro.

O objetivo das atividades foi justamente considerar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes para o desenvolvimento da proposta, os quais foram avaliados por meio do diálogo, das atividades realizadas durante as aulas e das observações diretas (Mendes et al., 2012). As observações eram registradas regularmente após as aulas, em um diário de campo que ficava na posse da professora e que possibilitava a descrição das percepções obtidas acerca das ações, das atitudes, das falas, dos comportamentos e das competências demonstradas

pelos(as) estudantes, no intuito de auxiliar na compreensão e reflexão dos conhecimentos prévios que estes(as) possuíam sobre a temática dança.

No que tange ao detalhamento da proposta de ensino da dança, destacou-se, no Quadro 1, os conteúdos (estilos de dança) abordados, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino, a duração específica e o aproveitamento dos conteúdos a partir da percepção da professora. Salienta-se que os conteúdos foram abordados envolvendo as dimensões atitudinais (“como se deve ser?”), procedimentais (“o que se deve saber fazer?”) e conceituais (“o que se deve saber?”) propostas por Darido et al. (2001), pretendendo que os(as) estudantes aprendessem não somente a fazer/reproduzir, mas também a entender/refletir sobre o que faziam, de modo a compreender o impacto de suas ações no meio em que viviam.

Quadro 1

Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Observações Docentes Sobre a Proposta de Ensino da Dança

ESTILO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/DURAÇÃO	OBSERVAÇÕES DOCENTES	
DANÇAS INDIVIDUAIS*	<i>Hip Hop</i>	Compreender o movimento histórico-cultural, os diferentes estilos e as principais movimentações.	Aulas expositivo-dialogadas com vídeos, prática de movimentações e atividades em grupo. Duração: 2 aulas.	Percebeu-se timidez e dificuldade dos alunos em se expressar e em realizar determinados passos.
	<i>Disco Déc. 70/80</i>	Conhecer as danças que fizeram parte do contexto cultural de diferentes épocas, abordar músicas e praticar os passos.	Aula expositiva com auxílio de vídeos e fotos, prática e atividades em grupo. Duração: 1 aula.	Mesmo com o pouco contato com as músicas e as diferenças temporais e culturais, salienta-se que os alunos conseguiram representar bem o estilo.
	<i>Country</i>	Conhecer a história, as curiosidades, as indumentárias características e os principais passos.	Aula expositiva com auxílio de vídeos e fotos, prática e atividades em grupo. Duração: 1 aula.	Observou-se entrosamento com o estilo, execução adequada dos movimentos e feedbacks positivos dos alunos.
	<i>Funk</i>	Conhecer a origem, com destaque para o contexto social e cultural, bem como as movimentações e as peculiaridades.	Roda de conversa expositivo-dialogada, aula prática e atividades em grupo. Duração: 1 aula.	Percebeu-se a maior familiarização das meninas, bem como o desconforto dos meninos, com este estilo.
DANÇAS POPULARES*	<i>Dança Alemã</i>	Explorar a história de uma dança popular, suas indumentárias, curiosidades e passos característicos.	Aula prática com atividades em grupo. Duração: 1 aula.	Observou-se facilidade e familiarização, com retorno positivo. Talvez por ser um estilo característico da região, os alunos mais ensinaram do que aprenderam.

ESTILO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/DURAÇÃO	OBSERVAÇÕES DOCENTES	
DANÇAS DE SALÃO*	Rock	Conhecer o rock dos anos 60 e 70 e praticar seus passos.	Aula expositiva com vídeos, aula prática e atividades em grupo. Duração: 1 aula.	Apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades na execução dos movimentos característicos, percebeu-se retorno positivo da turma.
	Salsa	Conhecer a origem, as curiosidades culturais e os passos característicos.	Aula expositiva, vídeos, aula prática, atividades em grupo e em duplas. Duração: 2 aulas.	Apesar de terem gostado do contato com um estilo totalmente diferente, percebeu-se grande dificuldade no processo em função de terem que dançar em pares.
	Forró	Aprofundar o contato, entender a história, as características, as curiosidades e os principais passos.	Aula prática com auxílio de vídeos, atividades em grupo e em duplas. Duração: 1 aula.	A dificuldade do toque e da dança em pares permaneceu presente. Todavia, pela familiarização cultural, foi um estilo “relativamente fácil”, na percepção dos alunos.
	Valsa	Compreender a história, as movimentações básicas e as curiosidades.	Aula expositiva, vídeos, aula prática e atividades em grupo e em duplas. Duração: 2 aulas.	Dançar em pares já não era mais uma “barreira”. Os meninos acharam o estilo “lento demais” e não gostaram tanto. As meninas se sentiram confortáveis, sendo que algumas quiseram assumir o papel de condutoras.
	Samba	Conhecer a origem e as diferentes vertentes deste estilo, bem como os passos característicos.	Aula expositivo-dialogada com vídeos, aula prática e atividades em grupo e duplas. Duração: 2 aulas.	Apesar de a grande maioria achar difícil (principalmente o samba no pé, que foi trabalhado na adaptação), no momento de dançar em pares os alunos se sentiram mais confortáveis.
	Paso Doble	Conhecer a origem, as curiosidades, a indumentária característica, os instrumentos utilizados e os principais passos.	Aula expositiva com vídeos, fotos, aula prática e atividades em grupo e em duplas. Duração: 2 aulas.	Por não conhecerem o estilo, muitos se assustaram e alegaram dificuldade na expressão corporal. Ao final, mudaram de opinião, mostrando interesse e curiosidade em conhecer um pouco mais sobre o estilo.
	Tango	Compreender a história, as movimentações básicas e as curiosidades deste estilo.	Aula expositiva com vídeos, fotos, aula prática e atividades em grupo e em duplas. Duração: 2 aulas.	Os alunos gostaram do estilo proposto, mesmo apresentando dificuldades quanto à expressividade.

Nota: *Entende-se aqui como Danças Individuais (DI) aquelas que não necessitam, obrigatoriamente, do contato corporal direto entre dois ou mais sujeitos. Todavia, ressalta-se que estas geralmente são praticadas no coletivo, propondo inferências distintas no contexto em que são realizadas; Danças de Salão (DS), dançadas geralmente em pares, condutor(a) e conduzido(a), culturalmente conhecidos como dama e cavalheiro, também podem ocorrer no contexto coletivo, no qual um determinado par pode interagir com os demais pares, principalmente em coreografias e apresentações; Danças Populares (DP), inerentes a determinada cultura/comunidade/contexto, remetem às características e influências passadas de geração para geração, representando uma história. Podem ser dançadas individualmente, em duplas, trios e/ou grupos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Destaca-se que foi buscada, por meio dos estilos de dança abordados, a aproximação dos(as) estudantes para com o contexto cultural de cada modalidade, de forma a valorizar os conhecimentos prévios e instigar o desenvolvimento da criatividade, do ritmo, das expressões corporais e das relações interpessoais, e com isso respeitar as individualidades e as potencialidades de cada um. Com base nos princípios do modelo de ensino centrado no aprendiz (Weimer, 2002), o papel da professora foi o de envolver os(as) estudantes no processo de desenvolvimento, aquisição e retenção de informações, bem como facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estilos vivenciados.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, foram conduzidas 18 aulas de dança distribuídas de acordo com o nível de desenvolvimento dos(as) estudantes, compreendendo as seguintes estratégias: aulas expositivo-dialogadas, aulas teóricas, aulas práticas e aulas com vídeos de coreografias e trechos de filmes. Procurou-se, com esses recursos, ampliar as possibilidades de percepção das diferentes expressões corporais, das emoções e dos gestos representados pelos dançarinos/atores nos vídeos, tendo como foco o movimento em suas dimensões afetivas e projetivas. Finalmente, esta abordagem agregou novas ideias e incentivou os(as) estudantes a criarem as coreografias específicas dos estilos.

Durante o processo de inserção dos conteúdos, aliado às estratégias metodológicas nas fases de experimentação e improvisação, um dos aspectos negativos observados foi a dificuldade do contato corporal com o outro. A partir dessa constatação, o desconforto evidenciado foi trabalhado progressivamente com foco inicial no sujeito e, na sequência, no coletivo.

Apesar de constatar a resistência no tocante às estratégias metodológicas referentes à etapa supracitada, ressalta-se que a adoção de uma proposta mais construtivista e democrática de ensino foi encarada com entusiasmo e determinação por parte dos(as) estudantes. Todavia, se reconhece que mais tempo seria necessário para o trabalho na fase de experimentação e improvisação, para que se atingisse o objetivo com maior propriedade. Uma das estratégias adotadas para superar tal dificuldade foi iniciar pelas danças que não necessitavam, obrigatoriamente, do contato corporal direto, especificamente as danças individuais (*Hip-Hop*, *Disco*, *Country*, *Funk* e *Dança Alemã*), seguidas do trabalho de contato e improvisação e, posteriormente, de atividades em duplas, trios e grupos, nesses estilos. Após esta etapa, foram inseridos os estilos que propunham as danças de par, tais como *Rock*, *Salsa*, *Forró*, *Valsa*, *Samba*, *Paso Doble* e *Tango*, nas quais foram adotadas estratégias de desenvolvimento do contato por meio do estímulo afetivo e corporal, em que os(as) estudantes eram postos(as) a dançar, inicialmente, com os pares com os quais possuíam mais conexão e aproximação social.

Ressalta-se que a escolha por estilos de dança de par (aqui designados como Dança de Salão) justificou-se por explorarem diversas possibilidades articulares nos diferentes planos, eixos e direções (Cardoso, Silva & Silva, 2021; Fonseca & Gama, 2011), envolvendo a consciência corporal, a coordenação motora, a noção espacial e temporal e o domínio do corpo (Volp, 2010). Além disso, abrangem interações entre condutor(a) e conduzido(a) que demandam tomada de decisão, respeito mútuo, compartilhamento de espaço para com os demais pares no salão, conexão, criatividade e disciplina no planejamento e montagem quando envolvem criações coreográficas (Cardoso, Reis, et al., 2021).

Na proposta de ensino também foram viabilizados espaços a fim de problematizar e fortalecer os diálogos acerca de importantes pautas, como por exemplo as questões de gênero e relações de poder na dança (Assis & Saraiva, 2013; Cardoso, Silva & Silva, 2021). Buscou-se, por meio desses debates, refletir, conscientizar e vislumbrar novas perspectivas para os papéis oportunizados e desenvolvidos, bem como sobre a responsabilidade existente para com o outro no ato de dançar a dois.

Embora a Dança de Salão atual aponte novas nomenclaturas, tais como condutor(a)/conduzido(a), propositor(a)/intérprete, *leader/follower*, na tentativa de resgatar o contexto histórico no qual a modalidade foi estruturada e estimular a cordialidade e o respeito mútuos foram abordadas, nas práticas, as maneiras mais adequadas de convite à dança nos moldes formais, em que o cavalheiro convidava a dama para dançar. Nesta reflexão é importante salientar que, em alguns momentos, como na aula prática de Valsa, algumas meninas se sentiram à vontade para assumir o papel de condutoras e alguns meninos o de conduzidos, possibilidade esta que foi ampliada para todas as aulas práticas que propunham as danças a dois.

Além disso, foram abordados os passos básicos de cada estilo, bem como a expressão facial, a intensidade e a velocidade dos passos. Ao final de cada aula prática, possibilitou-se aos(as) estudantes um espaço para a improvisação e criação espontânea de gestos e movimentos com seus pares, trios e/ou grupos, os quais eram socializados posteriormente pela turma. Desta maneira, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de construir o processo, não dependendo apenas da professora para tal.

A necessidade de autonomia progressiva pela própria aprendizagem torna o(a) estudante construtor(a) do processo, um(a) participante ativo(a), envolvido(a) e responsável por expor e compartilhar ideias e estratégias (Fosnot, 2005). Desta maneira, esse espaço foi proporcionado visando a valorização e reconhecimento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, atribuindo significado ao processo e tornando-os(as) protagonistas neste contexto.

Os(as) estudantes costumavam fornecer *feedbacks* constantes sobre a proposta de ensino, expressando suas impressões positivas e negativas quanto aos estilos explorados nas aulas. Acredita-se que o retorno dos(as) estudantes auxiliou e influenciou positivamente na estrutura das aulas, fato que resultou em planejamentos adaptáveis, na inclusão de estratégias de explanação dos conteúdos e no esclarecimento dos objetivos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais flexível e centrado no(a) estudante.

À vista disso, salienta-se a importância do envolvimento discente no processo de ensino sob a perspectiva construtivista, possibilitando um contexto de reflexão, discussão e compartilhamento de ideias co-construídas. Oportunizar tempo e espaço para que os(as) estudantes gerem hipóteses, façam perguntas, forneçam *feedbacks*, defendam e discutam suas percepções e expectativas corresponde ao fluxo natural das aulas de um(a) professor(a) que opta por uma perspectiva que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações. Fosnot (2005) ressalta que ao desenvolver este processo os “erros” não precisam ser evitados, pois fazem parte das percepções dos(as) estudantes e ainda podem culminar e permitir que estes(as) explorem

e gerem diferentes possibilidades afirmativas e contraditórias, tornando o contexto desafiador e significativo.

3.1. DESENVOLVIMENTO DO FESTIVAL DE DANÇA

Na proposta de fechamento do conteúdo, se estabeleceu um desafio aos(as) estudantes: a realização do primeiro Festival de Dança da escola, do qual estes seriam os protagonistas, colocando-se à frente de todas as etapas. O primeiro passo foi realizar uma reunião com a coordenação e a direção escolar para a aprovação do evento, definindo demandas, estratégias, materiais, espaço e tempo que seriam dispendidos para tal.

A ideia de organizar o Festival de Dança está em conformidade com a perspectiva de Fiamoncini (2003), para quem a dança, no campo educacional, deve fomentar o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressividade, estimulando o saber através do sentir e da intuição, objetivando que o aprendizado proposto seja transposto para além do contexto escolar (Cachoeira & Fiamoncini, 2018; Fiamoncini, 2003).

Mediante o aceite, os(as) estudantes foram divididos(as) em grupos com três a seis integrantes cada. A divisão foi feita de forma colaborativa entre estudantes e professora, no sentido de ampliar e melhorar as relações interpessoais na turma. No que se refere à escolha dos estilos de dança para cada grupo, foram realizadas votações intragrupos para a definição dos mesmos quando não houve consenso. Levando-se em consideração os princípios do modelo de ensino centrado no aprendiz (Weimer, 2002), de modo a visar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, foi solicitada aos grupos a realização de uma pesquisa complementar à criação coreográfica. Para tanto, foi pedido o levantamento de questões históricas, curiosidades, indumentárias específicas, artistas de referência, dentre outras informações pertinentes ao estilo de dança escolhido. Após esta etapa, os grupos escolheram suas músicas, as quais tiveram suas letras analisadas e autorizadas para uso, e ficaram 'livres' no processo de criação coreográfica, podendo utilizar ou não aquilo que haviam aprendido em aula sobre os estilos de dança. Para o processo de criação coreográfica foram estipuladas seis semanas, correspondentes a 18 aulas de 45 minutos cada.

O Festival de Dança ocorreu nos períodos matutino e vespertino. O Quadro 2 apresenta detalhadamente a ordem das apresentações e as informações pertinentes aos grupos e estilos musicais escolhidos.

O Festival compreendeu diferentes estilos de danças, com destaque para as Danças de Salão devido às fortes influências culturais presentes na comunidade e na mídia, principalmente em programas televisivos. Apesar desse destaque, para a ordem das apresentações foi buscada a alternância de estilos, estabelecendo-se também uma sequência de turmas/anos diferentes. Destaca-se a participação de uma escola externa no evento, em que uma turma de 13 estudantes, que também desenvolvia a dança nas aulas de educação física, foi convidada para abertura do Festival no período vespertino.

Quadro 2*Definições da Ordem de Apresentação dos Grupos para o Festival de Dança*

	TURMA/ PERÍODO	INDIVÍDUOS POR GRUPO	ESTILO	MÚSICA
	7.º ano A	6	<i>Funk</i>	“Rather be”, versão <i>funk remix</i>
	6.º ano B	6	Forró	“Eu só quero um xodó”, de Dominginhos
	7.º ano B	5	<i>Hip Hop</i>	“Closer”, do grupo Chainsmokers
	6.º ano A	5	<i>Country</i>	“Man! I feel like a woman”, de Shania Twain
	7.º ano B	5	Valsa	“A Valsa do Imperador”
	6.º ano B	3	<i>Rock</i>	“Rock around the clock”, do grupo Bill Haley & His Comets
	6.º ano A	6	Disco	“U’ can’t touch this”, de MC Hammer
	7.º ano B	5	Tango	“Por una Cabeza”, de Carlos Gardel
	6.º ano A	6	Dança Alemã	“Iha, iha iha-oh”
	7.º ano A	6	Salsa	“La bamba”, de Ritchie Valens
PERÍODO MATUTINO	6.º ano B	5	<i>Hip Hop</i>	“Never let me go”, de Alok, Bruno Martini e Zeeba
	7.º ano A	6	Valsa	“A thousand years”, na versão piano e violoncelo - <i>The piano</i>
	7.º ano B	5	<i>Paso Doble</i>	Paso doble, de Andre Rieu
	6.º ano B	6	<i>Country</i>	“Chattahoochee”, de Alan Jackson
	7.º ano A	7	Samba	“Trem das onze”, do grupo Demônios da Garoa
	6.º ano B	6	Dança Alemã	“Heyo Heyo”, do grupo Os Montanari
	6.º ano A	5	<i>Rock</i>	“Splish Splash”, de Roberto Carlos
	7.º ano B	6	Salsa	“Chantaje”, na versão salsa, de Shakira e Maluma
	6.º ano B	6	<i>Funk</i>	“Todo mundo aperta o play”, do grupo Dream Team do Passinho
	6.º ano A	4	Disco	“Rhythm of the night”, de Corona
	7.º ano A	6	Forró	“Esperando na Janela”, de Gilberto Gil e do grupo Rastapé
	6.º ano A	6	<i>Hip Hop</i>	“My Way”, de Calvin Harris
	7.º ano A	5	Tango	“Assassins tango”
	7.º ano B	6	Samba	“Patricinha de olho azul”, do grupo Bom Gosto
	8.ª ano B	3	<i>Hip Hop Gospel</i>	“Seu amor”, de Isadora Pompeio e Eli Soares

	TURMA/ PERÍODO	INDIVÍDUOS POR GRUPO	ESTILO	MÚSICA
	Escola Externa*	13	<i>Hip Hop</i>	Mix de músicas
	8.º ano C	6	<i>Hip Hop</i>	“Perfect strangers”, de JP Cooper e Jonas Blue
	7.º ano D	6	Valsa	Música instrumental “Fascinação”
	6.º ano C	6	Disco	“Celebration”, de Kool and The Gang
	6.º ano D	8	<i>Country</i>	“Na sola da bota”, de Rio Negro e Solimões
	8.º ano C	4	Tango	“Tango Santa Maria”, de Gotan Project
	6.º ano C	6	Forró	“Xote da Alegria”, do grupo Falamansa
	7.º ano C	6	Samba	“Deixa isso pra lá” e “Vem chegando a Madrugada”, de Jair Rodrigues
	7.º ano D	6	Dança Alemã	“Rock mi”, do grupo VoXXclub
	6.º ano C	6	<i>Hip Hop</i>	Mix de músicas <i>pops</i>
	8.º ano C	7	Salsa	“Despacito”, de Luis Fonsi, na versão salsa
	7.º ano C	4	Valsa	“Danúbio Azul”
PERÍODO VESPERTINO	7.º ano C	6	<i>Paso Doble</i>	Paso doble Malaguena
	6.º ano D	6	<i>Rock</i>	“Twist and Shout”, The Beatles
	7.º ano C	4	Forró	“Rindo à toa”, do grupo Falamansa
	7.º ano D	5	Tango	“La Cumparsita”, de José Basso, e “Quejas de Bandoneón”, de Anibal Troilo
	6.º ano D	6	Disco	“Girls just want to have fun”, de Cyndi Lauper
	7.º ano D	5	<i>Funk</i>	“Pompei”, do grupo Bastile, na versão <i>funk remix</i> de Yan Pablo Dj
	8.º ano C	6	Samba	“Cabide”, de Mart'nália-Reduto do Samba
	6.º ano D	6	<i>Hip Hop</i>	Mix de Michael Jackson
	7.º ano C	4	Tango	“The tango/ Circus Girl”, de Tom Waits
	6.º ano D	6	Dança Alemã	“Zic Zac”, do grupo Os Montanari
	7.º ano C	6	Salsa	“Conga”, de Gloria Estefan
	6.º ano C	5	<i>Rock</i>	“Jailhouse Rock”, de Elvis Presley
	8.º ano C	4	Valsa	“Pela luz dos olhos teus”, de Tom Jobim e Miucha
	6.º ano C	6	<i>Country</i>	“Alô galera de cowboy”, de Dallas Country
	7.º ano D	6	Samba	“Samba e Swing”, de Maria Rita
	8.º ano C	5	<i>Paso Doble</i>	“Los Toreadors”
7.º ano D	5	<i>Hip Hop</i>	“Can't Hold Us”, de Macklemore e Ryan Lewis	

Nota. *Participação externa de uma escola convidada para a abertura do Festival, no período vespertino.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

4. AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

No início do segundo trimestre foram percebidas algumas resistências dos(as) estudantes em relação a determinados estilos de dança. Ressalta-se, por exemplo, a vergonha dos meninos e das meninas e o preconceito manifestado por alguns meninos em determinadas ocasiões. Após a superação do constrangimento, a maior dificuldade encontrada foi o contato corporal com o outro. Acredita-se que esta dificuldade se deve ao fato de que, na maior parte das aulas, cada estudante tem seu espaço e limite circunscritos ao seu lugar estabelecido em sala de aula. Sabendo que poucos são os momentos de contato corporal direto em que se propõe uma aproximação maior entre os(as) estudantes (Cardoso, Silva & Silva, 2021; Milstein & Mendes 2010), a proposta de ensino da dança também procurou minimizar as barreiras da timidez e da falta de participação.

Durante o desenvolvimento do Festival, foi possível observar que os(as) estudantes assumiram diversos papéis frente às necessidades que surgiram durante a estruturação das coreografias, fato este que está positivamente alinhado à autonomia e à responsabilidade discente preconizadas pelo modelo de ensino centrado no aprendiz. A emergência de lideranças, a grande dedicação de alguns estudantes nas criações coreográficas e a curiosidade para buscar diferentes elementos surpreenderam a professora – que, apesar de desejar tais desfechos, não imaginava que o envolvimento discente ocorresse de forma tão natural.

Outro fator importante foi a solidariedade manifestada pelos grupos entre si. Mesmo com adversidades (dificuldade na criação ou na movimentação específica nos passos de algum estilo), eles se disponibilizaram para auxiliar-se uns aos outros, o que afetou positivamente nas relações interpessoais. Com o passar das aulas, determinados estudantes solicitaram permissão para também participarem das coreografias de outros grupos.

Este fato reforça as características de um ambiente construtivista, resgatando o papel ativo do(a) estudante na construção do conhecimento, estimulando um ambiente organizado e pautado no respeito para com o outro, sendo o papel do professor não apenas o de um transmissor do conhecimento (Bidarra & Festas, 2005). Logo, assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, cultivando ainda um ambiente que proporcione interação social através de trabalhos em grupos e que desenvolva a autonomia dos(as) estudantes (Sanchis & Mahfoud, 2010).

No Festival ocorreram algumas situações previamente esperadas pela professora, tais como o nervosismo e a ansiedade dos(as) estudantes, em função de ser um evento público e de grande abrangência na comunidade escolar. Diante destas situações, a professora procurou acalmar os(as) estudantes através do diálogo, encorajando-os(as) individual e coletivamente. Determinados(as) estudantes também assumiram este papel nos grupos, contribuindo para o aumento da confiança em geral.

O transcorrer da proposta de ensino possibilitou a observação de positivos resultados nos relacionamentos interpessoais; à medida que as relações foram se tornando mais harmoniosas, os conflitos e os preconceitos iniciais foram diminuindo consideravelmente. Também se percebeu

o aumento da autoconfiança, pois os(as) estudantes que no início da proposta apresentavam receio, timidez e falta de confiança para dançar, mostraram-se capazes de superar esses desafios.

Evidentemente, ocorreram conflitos entre os(as) estudantes, tais como discussões internas acerca da dedicação individual, das faltas nos ensaios e da falta de consenso na criação coreográfica. Nestes momentos, a professora interveio e auxiliou na resolução dos problemas. Nas demais ocasiões optou-se por conferir maior autonomia aos(as) estudantes, salientando que as dificuldades observadas fariam parte do processo de construção coletiva e que a reflexão e diálogo entre os pares poderia solucionar/amenizar muitos dos problemas evidenciados.

Estudos indicam que, em escolas onde a dança foi desenvolvida, pode-se perceber melhoria no comportamento, no envolvimento e na participação dos(as) estudantes em eventos escolares, fortalecendo o interesse destes(as) pelos estudos e ampliando o prazer de estarem na instituição (Carvalho et al., 2012; Sousa & Reis, 2021). Diniz e Darido (2019) reforçam que, por meio da dança na escola, os(as) estudantes desenvolvem sua autonomia intelectual e corporal, melhoram a socialização, a cooperação e a responsabilidade, além de desenvolverem as capacidades críticas e afetivas. Pela dança, os(as) estudantes aprendem e conhecem maneiras diferentes de se comunicar e interagir com o mundo, despertando novas possibilidades e potencialidades que antes desconheciam ou não eram tão exploradas (Carvalho et al., 2012; Ehrenberg, 2011; Sousa & Reis, 2021).

Os procedimentos avaliativos também foram baseados no modelo de ensino centrado no aprendiz (Weimer, 2002), motivo pelo qual não serviram apenas para gerar notas, mas também para promover o aprendizado. As estratégias avaliativas, os critérios e o tempo destinado a cada avaliação estão especificados no Quadro 3.

Quadro 3

Estratégias, Duração e Critérios Avaliativos da Aprendizagem da Dança

AVALIAÇÕES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DURAÇÃO	NOTAS
Trabalho teórico em grupo sobre os estilos de dança	Pesquisa coletiva abordando a história, indumentária utilizada, principais artistas e curiosidades sobre os estilos.	2 semanas	0 a 10
Participação, envolvimento e preparação para o Festival de Dança	Assiduidade nas aulas, comprometimento com o grupo, criatividade na elaboração dos passos, dedicação e organização nos ensaios, diálogo e respeito com os pares do grupo.	7 semanas	0 a 10
Apresentação final no Festival de Dança	Presença no Festival, caracterização e vestimenta de acordo com o estilo da dança, musicalidade, criatividade na composição coreográfica e integração e harmonia do grupo.	6 semanas	0 a 10
Autoavaliação	Dedicação nos ensaios, envolvimento na composição coreográfica, responsabilidade com o figurino, cooperação com o grupo, comprometimento e apresentação no Festival.	3 meses	0 a 10

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Após a finalização do Festival foi realizada uma investigação com os(as) estudantes para identificar suas percepções gerais sobre o processo de desenvolvimento da proposta de ensino. Os(as) estudantes foram solicitados(as) a classificar cada abordagem de estilo de dança em ótimo, bom, regular ou fraco. Adicionalmente, solicitou-se que descrevessem as sensações que sentiram ao vivenciar todo o processo de experiência do Festival. Este diagnóstico teve como objetivo identificar o que necessitava ser modificado e/ou aperfeiçoado para a melhoria de planejamentos futuros. Na sequência, destacam-se algumas percepções discentes:

Foi incrível, senti desespero, orgulho e adrenalina... foi umas das melhores coisas que já fiz!

Superei meu medo, tive coragem. Mesmo com a perna tremendo toda, consegui!

No começo, senti vergonha de apresentar, mas, quando subi ao palco com meu grupo, não tinha mais vergonha. Me ensinou a ter coragem.

Sou sincera, não gosto de dançar, muito menos me apresentar na frente de um monte de gente, mas mesmo assim gostei de me apresentar. Foi difícil e chato, mas levo isso para a minha vida porque aprendi a superar os meus medos e a vergonha.

Quando estava no camarim, fiquei tão nervosa que gritei. Apenas falei para meu grupo: "só dancem com um sorriso no rosto e com confiança". Melhor experiência!

Quebrei uma das minhas barreiras, a timidez. Gostei de estar presente nesse Festival. Me sinto outra pessoa!

Fiquei um pouco nervoso, mas isso é normal. Odiava dançar, mas agora, em casa, às vezes começo a dançar.

Eu sempre fui muito envergonhada e nunca quis participar de nada, mas esse festival foi incrível para mim. Nunca achei que iria gostar de subir em um palco e dançar.

Espero que venham mais coisas diferentes na escola.

Verifica-se que os feedbacks dos(as) estudantes estão alinhados aos resultados de aprendizagem almejados ao se adotar o modelo de ensino centrado no aprendiz. No que se refere à função do conteúdo dança, destaca-se que este foi abordado de forma profunda e reflexiva, privilegiando os conhecimentos prévios dos(as) estudantes acerca desta temática. Ao superarem seus medos, resistências e preconceitos, habilidades como a criatividade, a empatia e a reflexividade foram desenvolvidas, ampliando a consciência de si durante o processo e reconhecendo a necessidade de, mesmo na condição

de estudantes, assumirem maior responsabilidade pelo próprio aprendizado (Weimer, 2002).

Com a repercussão positiva do primeiro Festival de Dança, a direção da escola solicitou a realização de uma segunda edição no ano seguinte. A comunidade escolar ficou admirada com as apresentações, principalmente dos(as) estudantes mais tímidos e retraídos. A direção compartilhou as apresentações nas redes sociais da escola, e muitos familiares das crianças comentaram e compartilharam o evento, reconhecendo o impacto e os benefícios da prática da dança nas aulas de educação física.

5. CONCLUSÃO

Acredita-se que a educação física escolar necessita contemplar diferentes manifestações da cultura corporal para que colabore, efetivamente, com a formação ampla e integral dos educandos. Ao serem diagnosticadas lacunas e reducionismos no trabalho pedagógico da educação física escolar, a proposta de ensino de dança aqui descrita contribuiu para desenvolver conteúdos pouco explorados pela disciplina neste contexto. A abordagem de diferentes estilos ofereceu múltiplas oportunidades para que os(as) estudantes desenvolvessem diferentes competências, contribuindo para a ampliação de sua cultura corporal de movimento.

Os princípios do modelo de ensino centrado no aprendiz, respeitados nas diferentes fases da proposta, buscaram conferir maior significância e personalização das vivências aos(as) estudantes, ao mesmo tempo que almejavam fomentar a interação, a reflexão e a assunção de maiores responsabilidades discentes pelo próprio aprendizado. Destaca-se, especificamente, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os diferentes estilos, a concessão de tempos e espaços para que desenvolvessem percepções de si próprios e dos outros durante as experimentações, e a liberdade concedida à criação autônoma das coreografias para o Festival.

Apesar de se acreditar que a proposta de ensino apresentada seja importante, iniciativa inspiradora para o desenvolvimento da dança no contexto escolar, se reconhece que o pouco tempo inviabilizou um maior aprofundamento em determinados estilos e dificultou a superação de algumas resistências e/ou preconceitos manifestados pelos(as) estudantes. Além disso, salienta-se que o modelo de ensino centrado no aprendiz foi desenvolvido de forma não sistemática no decorrer da proposta.

Recomenda-se, desta maneira, que mais intervenções como estas sejam desenvolvidas na educação física escolar, possibilitando a abordagem de novos conteúdos e saberes relacionados à dança. Do ponto de vista do modelo de ensino centrado no aprendiz, acredita-se que futuras investigações possam melhor sistematizar os cinco princípios ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o que permitirá atingir maior profundidade e efetividade em seu desenvolvimento. Finalmente, o desenvolvimento de futuros estudos com o intuito de compreender o impacto do ensino deste conteúdo na perspectiva docente e discente contribuiria para o avanço da literatura sobre dança na educação física escolar e, potencialmente, colaboraria para a maior popularização deste importante conteúdo na disciplina.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Assis, M. D. P., & Saraiva, M. C. (2013). O feminino e o masculino na dança: Das origens do balé à contemporaneidade. *Movimento*, 19(2), 303-323. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29077>
- Bidarra, M. G. A., & Festas, M. I. F. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf
- Cachoeira, N. R., & Fiamoncini, L. (2018). Educação somática e dança na consciência corporal. *Pensar a Prática*, 21(3), 564-576. <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i3.47435>
- Cardoso, A. A., Reis, N. M., Silva, J., Borgatto, A., Folle, A., Resende, R., & Guimarães, A. C. A. (2021). Fadiga e qualidade de vida em bailarinos profissionais de dança de salão no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(2), 757-764. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.08542019>
- Cardoso, A. A., Silva, J., & Silva, R. M. C. S. (2021). Corpos que dançam: A significação do corpo no dançar a dois. *Corpoconsciência*, 25(1), 74-89. <https://doi.org/10.51283/rc.v25i1.11604>
- Carvalho, M. C. C., Alcântara, A. S. M., Liberali, R., Netto, M. I. A., & Mutarelli, M. C. (2012). A importância da dança nas aulas de educação física – Revisão sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11(2), 38-54. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3310>
- Darido, S. C. (2012). Educação física na escola: Conteúdos, suas dimensões e significados. In UNIVESP, *Caderno de formação: Formação de professores didática geral* (pp. 51-75). Cultura Acadêmica.
- Darido, S. C., Galvão, Z., Ferreira, L. A., & Fiorin, G. (1999). Educação física no ensino médio: Reflexões e ações. *Motriz*, 5(2), 138-145. <https://doi.org/10.5016/8728>
- Darido, S. C., Rangel-Betti, I. C., Ramos, G. N. S., Galvão, Z., Ferreira, L. A., Silva, E. V. M., Rodrigues, L. H., Sanches, L., Pontes, G., & Cunha, F. (2001). A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139482>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed.
- Diniz, I. K. S., & Darido, S. C. (2019). O que ensinar sobre dança no ensino médio? *Motrivivência*, 31(58), 1-23. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56603>
- Ehrenberg, M. C. (2011). Os currículos de licenciatura em educação física: A dança em questão. *Corpoconsciência*, 15(1), e52. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3531/2474>

- Fiamoncini, L. (2003). Dança na educação: A busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a Prática*, 6, 59-72. <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.16055>
- Fonseca, C. C., & Gama, E. F. (2011). A imagem corporal na dança de salão. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 19(3), 37-43. <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v19i3.2176>
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (2.ª ed.). Teachers College Press.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6(1), 57-70. <http://exedra.esec.pt/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Milstein, D., & Mendes, H. (2010). *Escola, corpo e cotidiano escolar*. Cortez.
- Ministério da Educação do Brasil. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. MEC.
- Ministério da Educação do Brasil. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução dos parâmetros curriculares nacionais*. MEC.
- Ministério da Educação do Brasil. (1998c). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação física*. MEC.
- Ministério da Educação do Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular*. MEC/SEB.
- Oliveira, A. A. B. (2000). Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: Breves reflexões. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 8(4), 45-50. <https://doi.org/10.18511/rbcm.v8i4.375>
- Sanchis, I. P., & Mahfoud, M. (2010). Construtivismo: Desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 4(1), 18-33. <http://dx.doi.org/10.14244/%2519827199120>
- Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. (2012). *Ensino fundamental*. Prefeitura Municipal/SEMED.
- Silva, J., Cardoso, A. A., Pereira, M. P. V. C., & Farias, G. O. (2020). Ensino das lutas na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. *Revista Prática Docente*, 5(2), 823-842. <http://10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p823-842.id760>
- Sousa, R. S., & Reis, D. A. (2021). A dança como recurso no ensino da educação física escolar: Uma análise da literatura. *Humanidades & Inovação*, 8(38), 141-152. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4572>
- Volp, C. M. (2010). A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. *Motriz*, 16(1), 215-220. <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n1p215>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2.ª ed.). Jossey-Bass.

i Faculdade IELUSC, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-5248-3679>

ii Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-0280-7567>

iii Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0001-6410-0332>

iv Instituto Universitário da Maia, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-4314-0743>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Jaqueline da Silva
Rua Guaratinguetá, número 1438. Bairro Jardim Iririú. Cidade:
Joinville. Santa Catarina/Brasil. CEP 89224036
jaqueline_s91@yahoo.com

Recebido em 29 de outubro de 2019
Aceite para publicação em 15 de fevereiro de 2022

The teaching of dance in school physical education: An experience report based on learner-centered theory

ABSTRACT

This study aimed to describe a dance teaching experience in school physical education based on constructivist principles of learner-centered teaching. With a descriptive qualitative nature, this study is characterized as an experience report. The experiment was carried out in 2018, in a municipal public school in the city of Blumenau (SC), Brazil, with 311 students from 6th, 7th and 8th grades of elementary school. Despite the occurrence of certain episodes of prejudice, resistance and student discomfort due to body contact with peers, it was found that the development of dance in school physical education based on the principles of learner-centered teaching favored the occurrence of challenging and innovative teaching-learning experiences in the investigated environment.

Keywords: Dance; School physical school education; Elementary school.

La enseñanza de la danza en la educación física escolar: Un relato de experiencia basado en la enseñanza centrada en el alumno

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo describir una experiencia de enseñanza de danza en la educación física escolar basada en principios constructivistas de enseñanza centrada en el alumno. De carácter descriptivo cualitativo, este estudio se caracteriza como un relato de experiencia. El experimento se realizó en 2018, en una escuela pública municipal en la ciudad de Blumenau (SC), Brasil, con 311 estudiantes de 6.º, 7.º y 8.º grado de primaria. A pesar de la ocurrencia de ciertos episodios de prejuicio, resistencia y incomodidad e los estudiantes debido al contacto corporal con sus compañeros, se constató que el desarrollo de la danza en la educación física escolar basada en los principios de la enseñanza centrada en el alumno favoreció la ocurrencia de experiencias de enseñanza-aprendizaje desafiantes e innovadoras en el entorno investigado.

Palabras clave: Danza; Educación física escolar; Enseñanza básica.

Da interação ao engajamento: um estudo da experiência de visita de adolescentes à exposição “Explora” no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa

RESUMO

Neste estudo, tivemos como objetivo compreender como os adolescentes interagem e se engajam em uma exposição interativa de ciências e as experiências de aprendizagem proporcionadas pela visita. Participaram do estudo cinco grupos de adolescentes entre 14 e 17 anos, em visita, fora do contexto escolar, à exposição de longa duração “Explora”, do Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, em Lisboa (Portugal). A investigação se caracteriza por um estudo de caso aliado a uma abordagem quanti-qualitativa. Os registros audiovisuais das visitas foram analisados com um protocolo que combina aspectos teóricos e empíricos da experiência de visita a centros de ciências. Os resultados indicam que as interações e o engajamento estiveram presentes, principalmente em episódios em que os adolescentes interagem ativamente com a exposição, uns com os outros, e quando conversam sobre como a exposição funciona. Observa-se também que existem condições iniciais de interação, que incentivaram o engajamento cognitivo dos jovens ao apoiar a construção de significado ou a formação de algum tipo de conexão com os conteúdos abordados na exposição.

Palavras-chave: Museu de ciências; Exposições interativas; Jovens

1. INTRODUÇÃO

É amplamente reconhecido que ambientes de educação não formal, como museus de ciências, oferecem oportunidades valiosas para as pessoas se engajarem e aprenderem sobre ciência (Archer et al., 2016; Bell et al., 2009; DeWitt et al., 2019; Schwan et al., 2014). As experiências proporcionadas nesses espaços são consideradas potenciais para estimular o interesse e a motivação de adolescentes sobre temas de ciências, aprimorar o conhecimento e as habilidades científicas e, talvez o mais importante, ajudá-los a se sentir mais confortáveis e confiantes em seu relacionamento com a ciência (Bell et al., 2009; Reiss et al., 2016).

Luisa Massaraniⁱ
Instituto Nacional de
Comunicação Pública da
Ciência e Tecnologia &
Casa de Oswaldo Cruz/
Fiocruz, Brasil

Graziele Scalfiⁱⁱ
Instituto Nacional de
Comunicação Pública da
Ciência e Tecnologia,
Brasil

Juliana Magalhães
de Araújoⁱⁱⁱ
Instituto Nacional de
Comunicação Pública da
Ciência e Tecnologia,
Brasil

Jéssica Norberto Rocha^{iv}
Fundação CECIERJ,
Brasil

Jéssica Beck^v
Instituto Nacional de
Comunicação Pública da
Ciência e Tecnologia,
Brasil

Sofia Lucas^{vi}
Pavilhão do
Conhecimento – Centro
Ciência Viva, Portugal

Sandra S. Soares^{vii}
Pavilhão do
Conhecimento – Centro
Ciência Viva, Portugal

Apesar disso, os museus de ciências ainda enfrentam desafios sobre como envolver e aproximar os adolescentes. Pesquisas indicam que este público constitui uma pequena porcentagem do total de visitantes de museus e, em geral, visita esses espaços como parte de um grupo escolar, em visitas agendadas, com raras visitas espontâneas em momentos de lazer (Haywood & Cairns, 2006; Massarani, Fazio, et al., 2019). Por exemplo, em um estudo de público dos Centros Ciência Viva em Portugal, realizado pela Rede Nacional de Centros de Ciência Viva (RNCCV), em 2015, com 4042 respondentes, verificou-se que os adolescentes na faixa etária entre 13 e 17 anos correspondem a 14,2% dos visitantes (Garcia et al., 2016).

A preocupação com a participação reduzida dos jovens nas ciências, na escola e fora dela, é crescente. Um dos aspectos relacionados à falta de interesse pela ciência está ligado ao fato de que, em diferentes países, há uma diminuição do número de jovens que escolhem o estudo das ciências físicas, engenharia e matemática na universidade (para mais detalhes, ver: European Commission, 2004; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010; Osborne & Dillon, 2007). O *Flash Eurobarometro 239 – Young People and Science* (European Commission, 2008), por exemplo, identificou que entre os motivos para os jovens não seguirem essas áreas estão a falta de interesse pelo tipo de profissão (52%) e considerar não ter as habilidades necessárias para seguir essa profissão (26%). Outras questões identificadas em pesquisas como obstáculos para a escolha dos jovens em carreiras científicas são: a ciência ser vista pelos alunos como uma disciplina “muito difícil” (OEI, 2010; Polino, 2011); uma percepção reduzida, por parte dos próprios alunos, no que se refere a poder superar essa dificuldade com sucesso (Sha et al., 2015); e a falta de relevância da ciência percebida em sua vida (Stuckey & Eilks, 2014). No *Programme for International Students Assessment* (PISA), em 2018, os estudantes portugueses apresentaram um decréscimo de nove pontos da pontuação média em ciências, em comparação ao ano de 2015.

Nesse contexto, as experiências relacionadas a temas científicos proporcionadas pelos museus de ciências tornam-se elementos importantes do panorama da educação para adolescentes, não apenas como complemento ao currículo escolar da área, mas também como lugares e experiências que contribuem para despertar o interesse pela ciência e que podem motivar e envolver cognitivamente e emocionalmente, possibilitando ganhos em suas aspirações científicas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O engajamento do visitante com a ciência tem se tornado um objetivo central dos museus de ciências e uma dimensão analítica importante para a investigação da aprendizagem (Bell et al., 2009; DeWitt et al., 2019; Humphrey & Gutwill, 2005). No campo da educação não formal, aquela que pode acontecer nos museus de ciências, o termo engajamento é “frequentemente considerado uma parte integrante da participação ou aprendizado sobre ciências, ou como um trampolim para maior participação ou aprendizado” (McCallie

et al., 2009, p. 20). Em geral, o termo engajamento refere-se a comportamentos que demonstram interesse ou interação com uma atividade ou experiência relacionada à ciência, sendo este resultado da motivação (Fortus, 2014; McCallie et al., 2009).

Neste estudo, entendemos engajamento como multidimensional, envolvendo aspectos da emoção (conexão significativa entre a pessoa e a atividade, objeto, experiência), comportamento (participação, investimento de energia, tempo de aprendizagem) e cognição (esforço, motivação e estratégia necessária para compreender e dominar conhecimentos e habilidades) (Archer et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Rotgans & Schmidt, 2011; Shaby et al., 2017, 2019).

Diferentes autores apontam que as interações socioculturais que ocorrem no museu – dos indivíduos entre si e com a exposição – impactam suas ações e pensamentos e são indicadores da experiência de aprendizagem (Allen, 2004; Bamberger & Tal, 2007; Ellenbogen, 2002; Falk & Dierking, 2000). Nesse contexto, as exposições são cenários que permitem interações sociais, cognitivas e afetivas em torno das exposições e a participação ativa dos indivíduos é chave para fornecer um ambiente potencial de aprendizagem (Heath et al., 2005).

Os museus buscam exposições interativas que propiciam entretenimento e aprendizado para engajar os visitantes. Experiências interativas parecem ser um meio eficaz de criar engajamento e participação com exposições em museus e, posteriormente, talvez, com as questões científicas que elas contêm (Meisner et al., 2007). Para os propósitos da discussão atual, consideramos exposições interativas aquelas que permitem ir além da interação contemplativa e percepção visual e que possibilitam aos visitantes se envolver ativamente, física, intelectual e emocionalmente – interações chamadas de *hands on*, *minds-on* e *hearts-on* por Wagensberg (2001).

A interatividade nesta perspectiva aspira a provocar e garantir instâncias de ‘conversação’ participativa e imersiva do visitante com: a exposição, ele próprio e os demais visitantes (Adams & Moussouri, 2002; Massarani, Poenaru, et al., 2019). Mas, como afirmam Jolly et al. (2004), para que o engajamento aconteça, algumas qualidades são necessárias por parte dos indivíduos, tais como consciência, interesse e motivação. Logo, o interesse demonstrado por adolescentes por partes da exposição abre a possibilidade para desenvolver raciocínios mais profundos (um engajamento cognitivo) em uma tarefa, atividade ou experiência (Adams & Moussouri, 2002; Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995; Panizzon, 2014). Desse modo, reconhece-se a importância de entender como os visitantes se engajam e aprendem em ambientes interativos, uma vez que identificar tais comportamentos pode contribuir para a compreensão sobre a maneira como as pessoas aprendem.

A maior parte da literatura sobre engajamento de jovens se concentra no ambiente escolar (Azevedo, 2015), com um número menor de estudos desenvolvidos com jovens em espaços museais. DeWitt et al. (2019), por exemplo, analisaram o engajamento de estudantes antes, durante e depois de uma visita a um museu de ciências em Londres e verificaram que crianças e adolescentes se engajaram no espaço museal, mas não necessariamente com a ciência. Os autores destacam como pontos-chave para o engajamento:

a conexão com o conteúdo e objetos abordando um equilíbrio entre familiaridade e novidade; temas capazes de despertar a curiosidade e a autenticidade. Hamprey e Gutwill (2005) comparou a interação de jovens em uma exposição sobre circuitos em série em uma exposição APE (*Active Prolonged Engagement*) – que oportuniza a criação de experimentos ativamente – e em uma exposição PD (*Planned Discovery*) – que foca ideias ou conceitos específicos e, frequentemente, usa um fenômeno surpreendente como um ‘gancho’ para atrair visitantes. O autor identificou que as exposições APE maximizavam as possibilidades de perguntas, atividades e descobertas criadas pelos participantes, em comparação com as exposições PD. Na mesma linha, o projeto EDGE (*Exhibit Designs for Girls’ Engagement*) identificou atributos de *design* para engajar especificamente as meninas em exposições de física, engenharia e matemática nos museus estadunidenses Exploratorium e Science Museum of Minnesota, e também no Arizona Science Center. O estudo contou com quatro medidas de engajamento, sendo: (i) quais exposições os visitantes usaram; (ii) para quais exposições eles voltaram; (iii) quanto tempo eles gastaram em cada exposição; e (iv) se falaram sobre sua experiência durante o uso de uma exposição (envolvimento de alto nível). Como resultado, os autores apresentam 100 atributos de *design* em potencial como sendo aqueles mais importantes para envolver as meninas, tais como desenhos, imagens de pessoas e objetos familiares (Dancstep & Sindorf, 2018). Por sua vez, Massarani, Poenaru, et al. (2019), ao analisarem a vivência dos adolescentes em visita ao Centro de Ciência Maloka (Bogotá, Colômbia), observaram que o mediador é um profissional fundamental para promover o engajamento cognitivo sustentado entre os adolescentes. Os estudos oferecem alguns *insights* de como jovens estão se engajando nas exposições nos museus de ciências. No entanto, ainda é reduzido o que se sabe sobre o engajamento com exposições interativas e como tal engajamento se relaciona com a aprendizagem dos adolescentes.

Mediante o exposto, neste estudo temos como objetivo compreender como os adolescentes interagem e se engajam em uma visita a um museu de ciências e as experiências de aprendizagem proporcionadas pela mesma. As perguntas que orientam este estudo são: que tipos de interação podem ser observados em adolescentes enquanto eles visitam uma exposição de natureza interativa de ciências? O que essas interações nos dizem sobre o processo de engajamento dos adolescentes com a ciência? Utilizaremos um instrumento analítico para entender a forma como as experiências dos visitantes são organizadas no museu e que considera a relação entre a exposição e os adolescentes importante para o processo de aprendizagem – a qual detalharemos mais adiante –, e que, por sua vez, dialoga com a concepção de engajamento apresentado neste quadro teórico. A principal implicação deste estudo diz respeito à interação de adolescentes em exposições interativas. Como os adolescentes se engajam física, afetiva e cognitivamente são aspectos importantes para compreender as experiências de aprendizagem e construção de significados em ambientes de museus.

3. MÉTODO

O presente estudo está inserido em um projeto mais amplo, desenvolvido em âmbito iberoamericano, na esfera do Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia e da MUSA Iberoamericana: red de museos y centros de ciencia-Cyted, que tem como intuito compreender o aprendizado em museus de ciências e os sentidos criados pelos distintos públicos em torno das atividades de educação não-formal oferecidas nesses espaços científico-culturais (Massarani, Fazio, et al., 2019; Massarani, Poenaru, et al., 2019; Massarani, Reznick, et al., 2019; Massarani et al., 2020).

A investigação se caracteriza por um estudo de caso aliado a uma abordagem quanti-qualitativa (Yin, 2001). Dessa forma, a análise de dados está pautada em uma atividade de interpretação sobre a realidade, mas também utiliza a análise quantitativa para expressar em números algumas qualidades obtidas a partir da análise das interações estudadas. Essa integração entre as abordagens quanti e qualitativa, segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004), é oportuna porque pode fornecer evidências mais fortes para uma conclusão e adicionar *insights* para compreensão dos dados.

2.1. LOCAL DE ESTUDO

Neste estudo, os dados foram coletados em visitas espontâneas realizadas por adolescentes à exposição “Explora” (<https://www.pavconhecimento.pt/18/explora>), localizada no Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, em Lisboa (Portugal). Inaugurado em 25 de julho 1999, o Centro de Ciência tem 4.000 m² e recebe, em média, 220 mil visitantes ao ano (Garcia et al., 2016). O museu tem como objetivo estimular o conhecimento e divulgar a cultura científica e tecnológica por meio de exposições de longa e curta duração e atividades que permitem ao visitante explorar diversos temas da ciência de forma ativa, descontraída e lúdica. A exposição possui 465 m² e é uma reprodução do Exploratorium (museu de ciências em São Francisco, Califórnia, USA), que se tornou uma referência para os centros de ciência em todo mundo. São 39 módulos interativos, divididos em cinco áreas temáticas (Quadro 1) que estimulam a experimentação ativa e autônoma, que contribui para o conhecimento dos fenômenos naturais e a compreensão dos princípios da Física com os quais lidamos no dia a dia.

Quadro 1
Áreas Temáticas da Exposição “Explora”

Áreas temáticas	Descrição
Luz	Experiências de física óptica com luzes coloridas, efeitos de lentes e de prismas, arco-íris em bolas de sabão, etc.
Visão	Aparatos que abordam o funcionamento de um olho humano e experiências sobre o modo como enxergamos os objetos.
Percepção	Módulos de ilusão de óptica e diferentes desafios para entender a forma como vemos o mundo – incluindo o papel fundamental do cérebro, e não somente dos olhos.
Ondas	Experimentos de vibração e ondas sonoras.
Sistemas (bue) complexos	Inclui experiências sobre os fenômenos naturais, tais como a formação de dunas de areia e a formação de um tornado.

Fonte: Autoria própria.

2.2. PROCEDIMENTOS

A equipe do museu, formada por pesquisadores parceiros deste estudo, identificou por conveniência – com colaboradores internos, familiares, vizinhos e professores que visitam o espaço – cinco adolescentes entre os 12 anos (completos) e os 18 anos (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e que poderiam ter interesse em participar do estudo e atendiam o requisito de serem estudantes de escola pública. Aos que aceitaram, foi solicitado que convidassem mais três amigos, sendo um do mesmo sexo que o adolescente contatado e os demais do sexo oposto – visando grupos mistos. A visita ocorreu fora do contexto escolar. À data de realização do estudo, todos os adolescentes participantes eram menores de 18 anos e, nesse sentido, os seus responsáveis legais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de autorização do uso da imagem e do som, para posterior utilização no âmbito do estudo. O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Fundação Oswaldo Cruz (CAAE 10663419.0.0000.5241).

As coletas foram realizadas nos dias 11 e 23 de abril e 13 de junho de 2019, durante a semana. Ao chegar na exposição “Explora”, os adolescentes foram instruídos pelos pesquisadores a se manterem em grupos durante o percurso, para garantir qualidade nas gravações audiovisuais durante as interações. Em relação ao percurso, os adolescentes foram orientados a participar da exposição de maneira naturalística, ou seja, de forma livre e espontânea. A visita não era guiada, mas contava com mediadores em locais específicos.

Para registro da experiência de visita à exposição, solicitava-se que um adolescente utilizasse uma câmera subjetiva do tipo *GoPro*. A câmera subjetiva permite captar a imagem a partir do ponto de vista do sujeito, método utilizado em estudos em ciências sociais e no projeto em que este estudo se insere (Lahlou, 2011; Massarani, Fazio, et al. 2019; Massarani, Poenaru, et al., 2019; Massarani, Reznick, et al., 2019; Massarani et al., 2020; Spinney, 2015).

2.3. PARTICIPANTES

No total, participaram da pesquisa 20 adolescentes, divididos em cinco grupos, com idades entre 14 e 17 anos. Dez dos adolescentes moravam na periferia urbana, sete no centro urbano e três na zona rural, dentro do distrito de Lisboa. Quanto à escolarização, 16 deles estavam cursando o 3º ciclo do ensino básico e quatro o ensino secundário, todos em escolas públicas. Dos adolescentes participantes, apenas um já havia visitado o espaço. Em relação ao desempenho escolar, 10 deles se declararam como bons ou excelentes alunos, nove como medianos ou regulares e um como ruim. Dentre as disciplinas favoritas, Ciências foi mencionada por sete deles e esteve relacionada com o aprendizado de coisas necessárias e o fazer pensar, bem como com o funcionamento dos organismos e o mercado de trabalho.

2.4. ANÁLISE DE DADOS

Os dados audiovisuais provenientes da experiência de visita dos adolescentes foram analisados no *software* Dedoose 8.0.23, que auxilia a análise de segmentos de áudio e vídeo das ações corporais, textuais e atitudinais dos visitantes. A análise foi feita com um protocolo desenvolvido pela rede de pesquisadores envolvidos no projeto que combina aspectos teóricos e empíricos da interatividade, aplicado e validado em 13 espaços de ciência interativos latino-americanos (ver, por exemplo: Massarani, Fazio, et al., 2019; Massarani, Poenaru, et al., 2019; Massarani, Reznick, et al., 2019; Massarani et al., 2020), apresentado no Quadro 2.

O potencial do protocolo está em caracterizar a forma como as experiências são organizadas no museu por meio de ocorrências das interações e conteúdos conversacionais. Sua proposição dialoga com estudos apresentados em nosso quadro teórico, como Allen (2004), Bell et al. (2009), DeWitt et al. (2019), Fortus, 2014; Humphrey e Gutwill (2005), McCallie et al. (2009), Wagensberg (2001) e outros que discutem sobre o processo de interação e engajamento em um contexto de museu.

As categorias do protocolo de análise não são excludentes e podem acontecer simultaneamente em uma experiência museal. Para fins de anonimato, neste estudo os visitantes foram identificados, dentro de cada grupo, com letras e números (ex.: V1), sendo V1 o participante com a câmera, V2 o outro participante do mesmo sexo que V1, V3 o participante do sexo oposto que falou primeiro no vídeo e V4 o outro participante do mesmo sexo que V3. Os grupos também receberam códigos de identificação (por exemplo: G1), de acordo com as datas de coleta. Nas transcrições, acrescentamos detalhes descritivos da observação para que os leitores possam entender o momento analisado.

Quadro 2*Dimensões das Categorias de Análise da Pesquisa*

CONVERSAÇÕES		
Conteúdo das conversações	Conversas sobre temas de ciência	Diálogos sobre algum tema científico, que discutem dilemas éticos e morais da ciência, impacto social da atividade científica, trazem dados ou conteúdos científicos, etc.
	Conversas sobre a exposição e temática não científica	Diálogos sobre temáticas que são abordadas pela exposição mas que não se referem a temas de ciência previstos na categoria acima.
	Conversas sobre a exposição (funcionamento, <i>design</i> , experiência museal)	Diálogo desencadeado a partir da interação dos visitantes com a exposição e/ou os módulos expositivos, seja sobre seu funcionamento, <i>design</i> e/ou experiência museal.
	Conversas não relacionadas ao conteúdo da exposição	Abordagem de temas não relacionados diretamente à visita.
	Conversas sobre carreiras profissionais	Menção à escolha de carreira profissional (na área científica ou não).
	Conversas em que se faz associação com experiências anteriores e vivência pessoal	Mobilização, utilização e questionamento sobre seus próprios conhecimentos, crenças, rituais, modos de vida, na experiência museal, fazendo referência a vivências da infância, conhecimentos da escola; referências a filmes, livros, séries e programas de TV, etc.
Conversas sobre a mediação	Discussão sobre a forma como acontece a mediação, enquanto observadores externos.	
TIPOS DE INTERAÇÃO		
Visitante-módulo expositivo	Atividade interativa	A interação se dá pela: imersão; experimentação; interação física (apertar botões, girar manivelas, etc.) – necessárias para a continuidade da narrativa/enredo/ conteúdo do módulo; controle de variáveis e interferência no resultado final/produto do módulo; e/ou jogo.
	Interação contemplativa	Contemplação, observação, visualização sem toque/ manipulação de um módulo expositivo ou parte específica dele.
	Leitura de painel/texto/foto explicativo/a	A interação se dá pela leitura em voz alta de textos (integrais ou parte) de placas informativas, painel, legenda e <i>charge</i> dos módulos expositivos.
Visitante-visitante		Quando os visitantes conversam entre si, independentemente do conteúdo dessa conversa, podendo ser sobre temáticas da exposição (e assuntos que as tangenciam) ou não.
EMOÇÃO		
Expressão de algum sentimento durante a visita.		

Fonte: Adaptado de Massarani, Reznick, et al. (2019).

4. RESULTADOS

Os registros audiovisuais das interações dos adolescentes durante a visita à exposição totalizaram 3h53min38s, com 1.604 ocorrências de trechos de atividade identificados. Em média, o tempo de visita de cada grupo foi de 47 minutos. A Tabela 1 sintetiza os resultados referentes às dimensões de análise durante as visitas.

Tabela 1

Categorias de Conversas Organizadas por Número de Ocorrência, Duração e % em Relação ao Tempo Total de Visita

Categorias e subcategorias de análise	Ocorrência	Duração	% em relação ao tempo total da visita
CONVERSAÇÕES			
Conversas sobre a exposição (funcionamento, <i>design</i>, experiência museal)	657	130 min	56%
Conversas sobre temas de ciência	118	17 min	7%
Conversas sobre a exposição e temáticas não científicas	53	9 min	4%
Conversas em que se faz associação com experiências anteriores e vivência pessoal	45	3 min	2%
TIPOS DE INTERAÇÃO			
Visitante-módulo expositivo			
Atividade interativa	251	184 min	79%
Leitura de painel/texto/foto explicativo/a	133	22 min	10%
Interação contemplativa	38	14 min	6%
Visitante-visitante	52	219 min	94%
Visitante-mediador	19	14 min	6%
EMOÇÃO	238	15 min	7%

Fonte: Autoria própria.

Os resultados mostram que, entre os códigos com maior destaque de ocorrência, estão ‘Conversas sobre a exposição (funcionamento, *design*, experiência museal)’ – dimensão contabilizada 657 vezes (56%) e ‘Atividade interativa’, com 251 registros (79%). Em sequência, estão os códigos ‘Conversas sobre temas de ciência’, com 118 ocorrências (7%), ‘Leitura de painel/texto/foto explicativo/a’, com 133 (10%), e ‘Emoção’, com 238 (7%); estes códigos também são frequentes, mas tiveram uma duração reduzida em relação ao tempo total de visita. Entre os códigos com menor ocorrência, destacamos que o código ‘Visitante-visitante’ (N=52), apesar de ter sido pouco expressivo em número, representou 94% do tempo total dos vídeos analisados. A seguir, detalhamos episódios da experiência museal dos adolescentes, que oferecem uma visão acerca do que pode apoiar o engajamento.

4.1. IDENTIFICANDO A INTERAÇÃO E O ENGAJAMENTO DOS ADOLESCENTES NA EXPOSIÇÃO “EXPLORA”

Ao observar como os adolescentes interagiram entre si durante a visita, verificamos que, na maior parte do tempo, eles seguem as instruções dadas pela equipe do museu para que permanecessem juntos ao longo da visita – o que explica que o código ‘Visitante-visitante’ fosse marcado por poucas vezes mas que cada uma das marcações tivesse longos períodos de duração, totalizando 94% do total do tempo de gravação. Em alguns grupos observou-se a subdivisão do grupo em duplas (G1, G2 e G3), na maioria das vezes por questões da dinâmica interna do grupo. Por exemplo, no G2, V3 e V4 conversam quase sempre somente entre eles, inclusive se buscando um ao outro para discutirem os objetivos e os resultados experimentados (Quadro 3, exemplo 2). Há também a formação de liderança em todos os grupos analisados, sendo este papel do adolescente que direciona e orienta os demais para onde ir, em qual aparato interagir, como interagir e, por vezes, são eles que têm a iniciativa de ler e de usar os módulos em primeiro lugar. No G1, por sua vez, essa função foi assumida pelo adolescente V1, que já havia visitado o museu e guiava e mediava a participação de seus colegas em alguns módulos (Quadro 3, exemplo 1).

Os adolescentes conversaram entre si sobre o tema do módulo expositivo e a condução dos experimentos, dando instruções uns aos outros sobre como manipular, que foram obtidas, em grande parte, por meio da leitura de placas informativas e legendas instrutivas – comportamentos que destacaremos mais adiante, em 4.2. (Conversas estabelecidas entre os adolescentes e o engajamento cognitivo). Eles também chamavam a atenção dos colegas para aquilo que queriam ver e explorar. A seguir, exemplificamos algumas maneiras em que a ‘Interação visitante-visitante’ foi expressa.

Quadro 3

Exemplos de Interação Visitante-Visitante

<p>Ex. 1 (G1): [No aparato ‘Película de sabão’] V1: “Não sabes fazer? Eu fiz isso da última vez que vim cá, olha!” / V2: “Arrebentou! Arrebentou!” [risos] / V1: “Tem que ir na inteligência ... Mais uma vez.” [sem conseguir formar a bolha de sabão] “Oh V2, isso é mega complicado!”</p>
<p>Ex. 2 (G2): [V4 fala com V3 enquanto ele olha pela lente do aparato ‘Pupila’] V4: “Vais reparar que, tipo, vai aumentando [incompreensível]” / V4: “Hã? É a pupila. A parte verde do olho, consegues ver?” [direciona V3 para que ele consiga ver] “Agora baixa. Consegues ver?” / V3: “Com o rosto mais justo parece que vai diminuindo.” / V4: “Ya. Quanto menos luz, vai aumentando.” / V1: “É?” / V3: “Pronto.” / V4: “Esse aí está bué fixe.” [falando com V3] / V1: “Ah, eu quero ver!” / V4: “Vai lá, vê lá!” / V3: “Bué estranho, né? Estranho.” [respondendo a V4] / V1: “Porquê? Não é tão estranho assim.”</p>
<p>Ex. 3 (G5): V1: “Não sei! Nós ainda não fomos ver aquele, vamos ver aquele.” [aparato ‘Deformações circulares’] / V3: “Qual?” / V1: “Esse eu ainda não fui ver.” / V3: “Ah não. Esse é de tapar um olho, tapar um olho.” / V1: “Cobre o olho e parte da espiral parece entrar ou sair do disco.” {Leitura} / V2: “Neste cobre o olho! [apontando para a placa e relendo] “Cobre o olho e parte da espiral parece entrar ou sair do disco.” {Leitura} / V1: “Para! Para!” / V4: “O que é pra fazer?” / V1: “Ya! Este é para entrar e para sair. Faz este. Vamos fazer este!” [apontando para um dos desafios do aparato] / V2: “Cobre um olho. Os círculos vermelhos parecem cones.” {Leitura} “Pois parecem cones! Agora fazes este. Olha para o cone.” [indicando a V1 o próximo desafio] / V1: “Ah!” / V2: “Vê se tem cones nestes.” / V1: “A bola está a se afastar. Ah, e o olho está a me ver. AAH! A bola vermelha está a me ver! Noosaaa!”</p>

Na interação ‘Visitante-módulo expositivo’, verificamos que todos os grupos interagiram com os aparatos em maior ou menor intensidade. Tais interações ocorreram muitas vezes de forma espontânea, em que os adolescentes, por meio do empirismo, tentavam descobrir para que serviam os objetos mexendo neles e debatendo sobre as prováveis funções.

Ao verificar o número de vezes que cada grupo visitou e/ou revisitou os módulos expositivos, observamos que o grupo que mais estabeleceu esse comportamento foi o G5 (64 vezes), seguido pelo G3 (54 vezes), G1 (50 vezes), G4 (43 vezes) e G2 (25 vezes). Se analisarmos o tempo de uso médio por módulo, verificamos que o G2, que visitou/revisitou o menor número de módulos, foi o grupo que mais tempo interagiu e ficou no circuito, com uma média de 2 minutos em cada um dos módulos. O G5, grupo que mais utilizou os diferentes aparatos, apresentou uma média de tempo por aparato de apenas 42 segundos, tendo também a visita a mais curta.

Nessa interação, alguns dos módulos despertaram mais atenção e interesse entre os adolescentes, dada a atenção incidida e o retorno ao aparato. Entre eles, destacamos: o módulo ‘Película de sabão’, sobre a reflexão e refração da luz branca; ‘Sombras coloridas’, que mostra que nem todas as sombras são preto e branco; e ‘Tornado’, que simula o deslocamento de ar numa tempestade (revisitados, no total dos grupos, 10 vezes cada). Enfatizamos que cada grupo (com exceção do G2) demonstrou ter interesse em módulos específicos na exposição. Por exemplo, o G3 voltou e interagiu com o aparato ‘Transformo-me em ti’, sobre alteração do reflexo, quatro vezes; e o G5 revisitou o aparato ‘Caixa de sombras’, sobre a absorção de luz, por cinco vezes. No G5, esse retorno é tão frequente que, em uma das vezes que o grupo retorna ao aparato, V1 comenta com V3: “A V2 só gosta daquilo” [apontando para o aparato ‘Caixa de sombras’, e ambos a seguem. V1 e V3 riem muito] / V1- “Chama o V4, chama o V4! Chama o V4 pra vir aqui!” [entram pela terceira vez no aparato].

A motivação para a revisitação fica clara em alguns momentos, podendo ser explicada pelo interesse no experimento ou pela dúvida e necessidade de repetir a interação na tentativa de entendê-lo, como visto no trecho a seguir, em que os visitantes do G1 revisitam o aparato ‘Tornado’: V1- “Não tenho paciência” [depois de alguns segundos] “Não consigo. Esquece, já perdi. Fui tentar fazer aquela meia hora e não consegui” [se referindo ao tempo de espera, descrito na instrução do módulo] “Ah, não digas que, quando eu fui embora, que [incompreensível] a formar” [apontando de longe para o tornado se formando, logo após se afastar do aparato] / V2: “Ah! Tá bom...”

O *design* interativo da exposição proporcionou aos adolescentes a participação física com oportunidades de manipulação e ‘Atividade interativa’ em cada um dos módulos expositivos. Foi recorrente entre os adolescentes o comportamento de iniciar uma atividade e usar os módulos de forma recreativa, apenas, chamando a atenção para os resultados divertidos, sem se aprofundarem no entendimento (Quadro 4, exemplos 4, 5 e 6). Foi perceptível a reação com emoções positivas nas interações com os módulos, por meio de expressões de satisfação na manipulação dos objetos, como em frases em que a palavra ‘fixe’ é recorrente.

Quadro 4*Exemplos de Atividade Interativa*

<p>Ex. 4 (G1): V1: “Bora V2! Vá jogar bilhar.” [V2 pega nos tacos] “É o bilhar parabólico, que os viste.” / V2: “Olha isto, diz que o [incompreensível] também da bola.” / V1: “Aqui mesmo, só pra ver se consegues.” [V2 tenta e acerta a caçapa] “Ah! Acabou! Bem!! Agora sou eu com a GoPro nos cornos. Agora vai ser eu com a GoPro nos cornos.” [repete a frase] / V2: “Tu consegues, acredita.” [V1 pega no taco, tenta, mas não consegue acertar a caçapa] / V1: “Ah não.” [V2 empurra a bola com a mão para a caçapa] “Ahh! I won, bitch!” / V3: “Que é isso?” / V1: “Isto é bilhar parabólico.” / V3: “Como é isso?” / V1: “É jogares bilhar.” / V3: “Me ensina?” / V1: “É jogares bilhar! Só assim!” / V2: “Faça assim!” [demonstrando como fazer] / V3: “Mas como fica: deste lado ou deste?” / V1: “Tanto faz! Tanto faz, não tens de um lado ou do outro. É com a tua mão, assim.” / V3: “Assim?” / V1: “Faz tipo uma velhota.” [curvando a mão] “Vamos a ver a V3... aí, aí, aí, aí, exatamente! Calma, calma! Ai, ai. Fogo, V2, só estragas tudo, meu?!” / V3: “E agora?” / V1: “Agora dás a tacada. lei! Conseguiste!!”</p>
<p>Ex. 5 (G5): V1: “Mas isso assim não faz barulho nenhum!” [aparato ‘Sinos’] / V2: “E esse negócio?” [pega um arco] / V3: “Isso! Agora faz!” [demonstra como usar o arco no sino para gerar o som e passando-o para V2, que começa a usá-lo] “Não é preciso fazer muita força.” [V3 pega o arco das mãos de V2 e demonstra mais uma vez como usá-lo] “Assim, de cima para baixo.” / V1: “Deixa eu tentar depois.” / V2: “Vai lá!” / V1: “Nossa senhora!” [V1 é aplaudida por V2]</p>
<p>Ex. 6 (G3): V1: “Que é que isto faz?” [lê a placa de explicação em voz baixa] “Ô, per’áí, anda acá, anda acá!” [chamando V3 e V4] ... “Aqui, olha aqui! Segura!” [passa a GoPro para V3 e senta-se no aparato ‘Transformo-me em ti’ com V2] “Temos que nos alinhar. Nariz com nariz, olhos com olhos.” [V1 lê a explicação e gira o botão que liga a luz do vidro no lado oposto ao seu] / V4: “Por que está piscando a luz? Ai que fixe!” / V1: “Isto é muito estranho!”</p>

4.2. CONVERSAS ESTABELECIDAS ENTRE OS ADOLESCENTES E O ENGAJAMENTO COGNITIVO

No processo de interação com a exposição, as conversas mais expressivas entre os adolescentes estiveram no código ‘Conversas sobre a exposição (funcionamento, design, experiência museal)’. Analisando a coocorrência, este código foi o mais associado à ‘Atividade interativa’ (205 vezes). Os adolescentes conversaram sobre como os experimentos devem ser conduzidos, para quê eles servem, sobre qual tema versam e como ‘mexer’, ou seja, o funcionamento e lógica dos experimentos, como observamos a seguir.

Os módulos da exposição variam no que se refere aos conceitos científicos apresentados e à complexidade no manuseio. Sendo assim, os adolescentes buscaram ler os textos para entender o funcionamento dos aparatos. Por exemplo, no Grupo 2 (Quadro 5, exemplo 7), V4 lê a explicação e usa o módulo ‘Onda estacionária’, e chama V3 para interagir e debater o efeito do experimento, sem mencionar o conceito físico da vibração. A evidência dessa associação entre códigos está na coocorrência entre ‘Leitura de painel/texto/foto explicativo/a’ e ‘Conversas sobre a exposição (funcionamento, *design*, experiência museal)’, presentes 110 vezes no total das gravações de todos os grupos.

Quadro 5*Exemplos de Conversas Sobre a Exposição (Funcionamento, Design, Experiência Museal)*

<p>Ex. 7 (G2): V4: “Ah, já sei! Mecanismo da direção faz vibrar um dos lados da mola... controla a frequência.” / V1: “Tá tremendo aí? Olha!” / V4: “Pera, para!” / V1: “Eita!” [risos] / V2: “Tô sentindo aqui no pé.” / V1: “Também!” [V1 gira o volume do aparato ‘Onda estacionária’] / V4: “Pera, ‘pera! Para, para! Onde é que está o V3? V3! V3!” [V4 chama V3, que estava no aparato ao lado, e interage com ele] “Passa a mão e estás a ver?” / V3: “Ela vai aumentando.” / V4: “Não, não é isso. Vais sentir, tipo, algumas zonas não vibram em comparação a outras.” ... / V2: “E se colocar no máximo?” / V4: “Mandas a casa abaixo!” / V2: “Tá no máximo e não mandou.”</p>
<p>Ex. 8 (G3): V1: “Olha aqui!” / “Mesa de lentes. Segura a lente entre o ecrã e o dispositivo. Move a lente para a tua esquerda para focares uma imagem grande no ecrã: move a lente para a direita para focares uma imagem pequena.” {Leitura} / “Ok! Supostamente é alguma coisa assim.” [posicionando a lente no projetor do aparato] “Per’ái, segura aqui.” / V4: “Assim?” ... / V2: “Não vejo nada ainda.” / V1: “Per’ái.” [mexe e consegue ver a imagem refletida] “Ahhhhh!! Olha aqui!!” / V2: “Tá ali! E agora?” / V3: “Deixa eu tirar foto.”</p>
<p>Ex. 9 (G1): V3: “Vamos começar a fazer!” / V1: “Vamos começar a [incompreensível]” / V3: “Aumentar. Olhe lá!” [aparato ‘Anéis de ressonância’] / V1: “Os anéis.” / V3: “Aumentar tudo mais. Mas agora parou. Não estás a mexer tão rápido. Parece que está parado ali, não?” / V1: “Não conseguiste?” / V3: “Não consegues ver?” / V2: “Ah! Ali há o primeiro que há. Que acho que, ó!” / V4: “Vai diminuir.” / V1: “Vamos [incompreensível]. Tá seis, pessoal, vamos aumentar a frequência. Aumentar pra 70. Olha o movimento.” [vão para outro aparato]</p>

Ainda que com uma coocorrência menor (apenas 14 vezes), o código ‘Leitura de painel/texto/foto explicativo/a’ também esteve associado com a presença de ‘Conversas sobre temas de ciência’, em que os adolescentes buscaram compreender os conceitos científicos básicos envolvidos nos experimentos e, assim, poder explorar de maneira mais proveitosa os módulos da exposição. Os exemplos 10 e 11 (Quadro 6), além de evidenciarem a importância da leitura para a compreensão dos adolescentes, mostram uma outra forma como ‘Conversas sobre temas de ciência’ foram observadas, por meio do engajamento cognitivo, isto é, à disposição, esforço que os adolescentes estão dispostos a assumir e investir para compreender as ideias e dominar as habilidades científicas expressadas nos módulos expositivos. Os adolescentes mostraram-se envolvidos com os objetos e experimentos; nesse processo, acionavam seus conhecimentos prévios para dar mais sentido à atividade. No entanto, em algumas interações, os adolescentes não conseguem alcançar os objetivos propostos e demonstram sentimentos de frustração e desinteresse, como observamos nos exemplos 12 e 13 (Quadro 6).

Quadro 6*Exemplos dos Códigos ‘Leitura de Painel/Texto/Foto Explicativo/a’ e ‘Conversas Sobre Temas de Ciência’*

<p>Ex. 10 (G2): <u>V1</u>: “Lentes conversas.” {Leitura} / <u>V4</u>: “Convexas!” [corrigindo a leitura de V1] / <u>V1</u>: “Ah, lentes convexas em meio círculo, as lentes desviam a luz.” {Leitura} “As lentes desviam a luz.” [V1 repetiu a frase lida, concluindo seu raciocínio] / <u>V4</u>: “Ah, V3, já entendi!” / <u>V3</u>: “O quê?” / <u>V4</u>: “Me dá aqui!” [pedindo uma das lentes] “Estás a ver esta luz?” ... / <u>V3</u>: “Sim, as pedras fazem de diferentes formas ... puxam a luz para ali. Espera, tira isso daí!” [falando com V1 e pegando o objeto para seu uso] “Essa aqui, olha o que ela faz.” / <u>V1</u>: “Aham!” / <u>V3</u>: “Está a puxar a luz para ali, olha!” / <u>V1</u>: “O verde.” / <u>V3</u>: “Puxa a luz pra ali.”</p>
<p>Ex. 11 (G2): <u>V4</u>: “Faz deslizar os dois painéis de plástico para a direita para reparar, as listras em cima parecem mais claras do que as de baixo.” {Leitura} [V3 e V4 no aparato ‘Gradação cinzenta’] ... <u>V4</u>: “É por causa da sombra! Porque, se tu reparar, por causa da luz vai criar uma sombra e vai parecer que ela está mais escura, mas continua da mesma cor. Eu acho que tem a ver com a sombra.” / “Determina o sombreado relativo.” {Leitura}</p>
<p>Ex. 12 (G1): [o grupo fica por alguns segundos tentando interagir com os sinos, copiando os desenhos das placas] <u>V1</u>: “Esfrega na placa até ouvires um tinido e continua a esfregar sem que a placa continue a soar. Segura o arco verticalmente, esfrega-o devagar no meio de um dos lados do quadrado. Espalha um bocado de areia na placa quadrada de metal e esfrega o fio do arco no bloco de resina” {Leitura} “Que deve ser este.” [apontando para o bloco] / [V3 e V4 tentam seguir a explicação da leitura feita por V1 e não conseguem completar a tarefa] / <u>V1</u>: “Este é o único que eu não percebo.”</p>
<p>Ex. 13 (G1): <u>V1</u>: “Onde estás a ir?” [V2 pega objetos do aparato ‘Pau luminoso’] / <u>V1</u>: “Vamos experimentar. Mas isto é o quê? Eu nunca percebi.” / “Podes ver uma série de imagens no tremeluzente pau luminoso. O próprio pau parece ser um ‘l’ maiúsculo. Também poderás ver a palavra ‘eye’ (olho) e um olho simbólico.” {Leitura} “Tchau... Já... já perdi o interesse nisto! Perdi o interesse, meu! Não dá!” [V1 se frustra com a leitura complicada, V2 coloca os objetos de volta e vão embora] ... [em uma segunda visita ao aparato] <u>V3</u>: “Não consegui entender!” / <u>V1</u>: “Eu também não.”</p>

5. DISCUSSÃO

Neste estudo, pudemos observar que os adolescentes interagem ativamente com a exposição, uns com os outros, e conversam sobre como a exposição funciona ou como lidar para interagir com ela. Na mesma direção, dois estudos realizados com adolescentes em museus interativos de ciências, que utilizaram o mesmo protocolo de análise (para mais detalhes, ver: Massarani, Fazio, et al., 2019; Massarani, Poenaru, et al., 2019), trazem resultados similares e reforçam o padrão de interação dos adolescentes nesses espaços. Observamos, ainda, que o processo de engajamento dos adolescentes com a ciência foi expresso em situações de interações e conversas que envolveram diferentes aspectos, como físico, emocional e cognitivo – os quais discutimos a seguir.

A análise dos resultados evidencia que o *design* interativo da exposição “Explora” ofereceu diversos estímulos para os adolescentes manipularem ativamente os módulos expositivos. Os grupos percorreram o espaço com autonomia e liberdade, de acordo com seus interesses e motivações, e interagiram com a maioria dos objetos de forma engajada. Diferentes autores utilizam como um dos critérios para mensurar o engajamento do público em um módulo expositivo a ação de ativá-lo uma ou duas vezes (ou mais) e a de contabilizar o tempo que os visitantes interagem com os aparatos (para mais detalhes, ver: Archer et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Shaby et al., 2017, 2019). Em

nosso estudo, as evidências do processo de engajamento dos adolescentes com a exposição podem ser confirmadas pelo padrão de comportamento de repetir e mexer nas atividades várias vezes, permanecendo na tarefa por um tempo suficiente (média de 59 segundos). Eles ainda revisitaram aqueles aparatos que mais despertaram seu interesse com intuito recreativo e/ou instrutivo, como vimos nos exemplos 5, 6 e 7 (Quadros 4 e 5). Estudos anteriores (para mais detalhes, ver: Gutwill et al., 2015) destacam que não é uma tarefa fácil manter os visitantes envolvidos com os módulos expositivos por mais de 2 minutos. Nesse sentido, ainda que esses momentos de interação com o aparato tenham sido breves, eles trazem indicadores comportamentais de engajamento, como participar da atividade, investir energia e chamar a atenção dos colegas para comentarem sobre o que veem.

As exposições interativas têm um alto potencial para atrair e envolver o visitante. Porém, não podemos desconsiderar que, em um espaço onde inúmeros atrativos disputam a atenção dos públicos, é comum que os visitantes sejam atraídos para outros aparatos e abandonem aquele com que estavam interagindo antes mesmo de se aprofundarem em seu entendimento. Sobre isso, Allen (2004) afirma que, quando o visitante não tem como saber se a recompensa por persistir em um determinado aparato (seja pela dificuldade de entendê-lo, seja pela de manipulá-lo) valerá o esforço, é muito provável que ele simplesmente o deixe e siga em frente. Essa afirmação reflete nossas próprias observações da dificuldade e frustração dos grupos de adolescentes em saber utilizar e interpretar os conhecimentos de alguns aparatos, como observamos nos exemplos 12 e 13 (Quadro 6), em que os adolescentes do G1 tentam realizar a tarefa mas não conseguem atingir o resultado, e completam com as frases: V1- “Este é o único que eu não percebo”; V3- “Não consegui entender!”; V1- “Eu também não”. Aliado a isso, verificamos que os módulos expositivos com um *design* que eram intuitivamente fáceis de ativar, como o ‘Máscaras invertidas’, ‘Pupila’, ‘Mesas de bilhar’ e ‘Ecrã de alfinetes’, pareceram contribuir mais fortemente para o envolvimento dos adolescentes.

Um outro fator observado, que demonstrou ser importante para o processo de interação e indica ter um impacto positivo no engajamento dos adolescentes, refere-se à possibilidade de os visitantes interagirem entre si durante a ativação dos módulos expositivos. Estudos apoiam a afirmação de que a interação social dos visitantes em museus é importante e que a colaboração e experiências compartilhadas são um meio eficaz de criar engajamento e participação em exposições em museus (Block et al., 2015; DeWitt & Storcksdieck, 2008; Falk & Dierking, 2010; Heath et al., 2005). Em relação a isso, nossos dados reforçam que a interação com os colegas permitiu que os jovens explorassem e vivenciassem as exposições compartilhando suas experiências de forma colaborativa e interativa. Destacamos, ainda, que a formação de duplas dentro dos grupos parece reforçar um comportamento que favoreceu a interação para compreender a funcionalidade dos módulos expositivos e, em alguns momentos, dos conhecimentos científicos. Esse resultado é compatível com estudo realizado por Block et al. (2015) sobre o impacto das características do grupo no engajamento dos visitantes com exposições interativas. Como parte dos resultados, os autores destacam que o tamanho de um grupo determina o nível de envolvimento com a exposição – com maior tempo de permanência

e também conceitos científicos considerados de nível mais elevado sendo as duplas o número mais favorável para essas interações.

As interações iniciais, estabelecidas pelos adolescentes, de manipulação e experimentação – identificadas como ‘Atividade interativa’ – e as ‘Conversas sobre a exposição (funcionamento, *design*, experiência museal)’ – mais centradas na operação – mostraram-se como recursos de interação importantes para incentivar o engajamento cognitivo dos jovens. Ou seja, quando os adolescentes trabalham juntos para ‘dominar’ a função do aparato e, nesse processo, se esforçaram para realizar a tarefa, eles podem conduzir suas próprias explorações e desenhar suas próprias inferências. Como processo auxiliar, eles leem as legendas e instruções, fazem perguntas uns para os outros e compartilham ideias e informações. Evidências que reforçam essa afirmação podem ser vistas, ainda que em menor medida, em ‘Conversas sobre temas de ciência’. Por exemplo, por meio de frases que trazem ideias e conhecimentos científicos – como: “Sim, as pedras fazem de diferentes formas . . . puxam a luz para ali” (V3, do G2) e “Ah, lentes convexas . . . desviam a luz” (V1, do G2), ambos sobre o desvio de luz no aparato ‘Ilha de luz’; verificamos o interesse dos adolescentes em compreender e dominar conhecimentos e habilidades e atingir o resultado da experiência. Nesta linha, as interações com comportamentos mais aprofundados são indicativas de que o engajamento estabelecido, pelos adolescentes, com a exposição é potencialmente importante para apoiar a construção de significados e/ou a formação de algum tipo de conexão com a ciência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, realizado com cinco grupos de adolescentes de 14 a 17 anos, em visita, fora do contexto escolar, à exposição “Explora”, do Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, argumentamos que nossos dados oferecem uma visão do que pode apoiar o engajamento dos adolescentes em uma exposição interativa de ciências. Identificamos como indicativos de engajamento comportamentos que incluíram: observar atentamente a exposição, apresentar emoções positivas ou negativas e conversar com os colegas sobre o funcionamento dos módulos expositivos. Esses comportamentos também tendiam a ter duração suficiente para nos permitir inferir que eles tinham o potencial de apoiar a construção de significado ou a formação de algum tipo de conexão com os conteúdos abordados na exposição. Nesse sentido, entendemos que a interação e o engajamento identificados na experiência de visita se constituem como estruturas importantes para a compreensão das experiências de aprendizagem dos adolescentes em exposições de ciências. Reiteramos que o estudo não busca mensurar a aprendizagem dos adolescentes, mas sim traz evidências de como tal aprendizagem pode estar ocorrendo por meio de sua interação e engajamento durante a experiência de visita. É importante considerar, ainda, que as experiências dos adolescentes nos museus podem ser influenciadas por suas vivências sociais anteriores e suas origens culturais e que cada adolescente chega ao museu com uma expectativa e uma bagagem que, conseqüentemente, influenciará sua aprendizagem individual.

Ainda que os estudos apontem um declínio da motivação para aprender ciências na faixa etária estudada, entendemos que esta não é uma consequência inevitável. Reforçamos que os museus de ciências têm um papel importante no sentido de fomentar as experiências de aprendizagem, alavancar discussões diversas sobre temas de ciência e tecnologia e, ainda, promover o desenvolvimento do entusiasmo, interesse e motivação dos adolescentes às ciências. Nessa linha, sugerimos que a visita a exposições como a aqui estudada pode ser um dos fatores que contribuem para o processo de (re)aproximação e fortalecimento das relações entre a área científica e os adolescentes, por possibilitar uma experiência social prazerosa com momentos que evidenciam as experiências de aprendizagem em situações interativas.

Por fim, dada a natureza da investigação, reconhecemos como uma limitação do estudo que os resultados não são passíveis de generalização, ou seja, não são aplicáveis para todos os adolescentes que visitam o Centro Ciência Viva ou a outros adolescentes em visita a museus de ciências. No entanto, os resultados encontrados são substancialmente importantes para os estudos na área do ensino de ciências, pois fornecem insights de como os adolescentes estruturam suas atividades e conversas em ambientes de educação não formal e, por sua vez, de como as experiências proporcionadas aos adolescentes nestes espaços podem ser melhoradas e favorecidas a fim de propiciar maior envolvimento, interação e engajamento prolongado, que contribuam para experiências de aprendizagem significativas.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado no escopo do Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia, com apoio financeiro das agências de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 465658/2014-8) e Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ, E-26/200.89972018). O estudo também se insere no projeto apoiado pelo Edital Universal 2018 do CNPq (405249/2018-7), liderado por Luisa Massarani. As autoras Luisa Massarani e Grazielle Scalfi agradecem ao CNPq, respectivamente, por suas bolsas Produtividade 1B e Exp-B. E as autoras Juliana Magalhães de Araújo e Jéssica Beck por suas bolsas EV-3. As autoras Luisa Massarani e Jéssica Norberto Rocha agradecem à Faperj, respectivamente, pelas bolsas Cientista do Nosso Estado, Jovem Cientista do Nosso Estado e bolsa TCT.

REFERÊNCIAS

- Adams, M., & Moussouri, T. (2002). The interactive experience: Linking research and practice. In *Proceedings of International Conference on Interactive Learning in Museums of Art and Design* (1-22) Victoria and Albert Museum.
- Allen, S. (2004). Designs for learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain. *Science Education*, 88(S1), 17-33.
<https://doi.org/10.1002/sce.20016>

- Archer, L., Dawson, E., Seakins, A., & Wong, B. (2016). Disorientating, fun or meaningful? Disadvantaged families' experiences of a science museum visit. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 917-939. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9667-7>
- Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical Issues. *Educational Psychologist*, 50(1), 84-94. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1004069>
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. The National Academies Press.
- Block, F., Hammerman, J., Horn, M., Spiegel, A., Christiansen, J., Phillips, B., Diamond, J., Evans, E. M., & Shen, C. (2015). Fluid grouping: Quantifying group engagement around interactive tabletop exhibits in the wild. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 867-876). <https://doi.org/10.1145/2702123.2702231>
- Dancstep, D., & Sindorf, L. (2018). Exhibit designs for girls' engagement (EDGE). *Curator: The Museum Journal*, 61(3), 485-506. <https://doi.org/10.1111/cura.12267>
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- DeWitt, J., Nomikou, E., & Godec, S. (2019). Recognising and valuing student engagement in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 34(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/09647775.2018.1514276>
- Ellenbogen, K. M. (2002). Museums in family life: An ethnographic case study. In G. Leinhardt, K. Crowley, & K. Knutson (Eds.), *Learning conversations in museums* (pp. 81-101). Lawrence Erlbaum Associates.
- European Commission. (2008). *Young people and science: Analytical report*. https://rri-tools.eu/-/young_people_library_elemt
- European Commission. (2004). *Europe needs more scientists: Report by the High Level Group on increasing human resources for science and technology in Europe*. <https://www.researchgate.net/publication/259705752>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2010). The 95 percent solution: School is not where most Americans learn most of their science. *American Scientist*, 98(6), 486-493. <https://doi.org/10.1511/2010.87.486>
- Fortus, D. (2014). Motivation and the learning of science. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp.1-4). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garcia, J. L., Ramalho, J., & Silva, P. A. (2016). *O público da Rede Nacional de Centros de Ciência Viva – Relatório final*. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Gutwill, J. P., Hido, N., & Sindorf, L. (2015). Research to practice: Observing learning in tinkering activities. *Curator: The Museum Journal*, 58(2), 151-168. <https://doi.org/10.1111/cura.12105>

Haywood, N., & Cairns, P. (2006). Engagement with an interactive museum exhibit. In T. McEwan, J. Gulliksen, & D. Benyon (Eds.), *People and computers XIX – The bigger picture* (113-129). Springer.

Heath, C., Lehn, D. V., & Osborne, J. (2005). Interaction and interactives: Collaboration and participation with computer-based exhibits. *Public Understanding of Science*, 14(1), 91-101. <https://doi.org/10.1177/0963662505047343>

Humphrey, T., & Gutwill, J. P. (2005). *Fostering active prolonged engagement: The art of creating APE exhibits*. Exploratorium. <https://www.researchgate.net/publication/40010618>

Humphrey, T., Gutwill, J. P., & The Exploratorium APE Team (2005). *Fostering active prolonged engagement: The art of creating APE exhibits*. Left Coast Press.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Jolly, E., Campbell, P. B., & Perlman, L. K. (2004). *Engagement, capacity and continuity: A trilogy for student success*. GE Foundation.

Lahlou, S. (2011). How can we capture the subject's perspective? An evidence-based approach for the social scientist. *Social Science Information*, 50(3-4), 607-655. <https://doi.org/10.1177/0539018411411033>

Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990) Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Massarani, L., Fazio, M. E., Rocha, J. N., Dávila, A., Espinosa, S. & Bognanni, F. A. (2019). La interactividad en los museos de ciencias, pivote entre expectativas y hechos empíricos: El caso del Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Abremate (Argentina). *Ciência & Educação*, 25(2), 467-484. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020012>

Massarani, L., Poenaru, L. M., Rocha, J. N., Rowe, S. & Falla, S. (2019): Adolescents learning with exhibits and explainers: The case of Maloka. *International Journal of Science Education*, 9(3), 253-267. <https://doi.org/10.1080/21548455.2019.1646439>

Massarani, L., Reznik, G., Rocha, J. N., Falla, S., Rowe, S., Martins, A. D., & Amorim, L. H. (2019). A experiência de adolescentes ao visitar um museu de ciência: Um estudo no Museu da Vida. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 21, e10524. <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210115>

Massarani, L., Rocha, J. N., Poenaru, L. M., Bravo, M., Singer, S., & Sánchez, E. (2020): O olhar dos adolescentes em uma visita ao Museo Interactivo de Economía (MIDE), México. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 15(44), 173-195. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/163>

McCallie, E., Bell, L., Lohwater, T., Falk, J. H., Lehr, J. L., Lewenstein, B. V., Needham, C., & Wiehe, B. (2009). *Many experts, many audiences: Public engagement with science and informal science education. A CAISE Inquiry Group Report, 1*. Center for the Advancement of Informal Science Education.

Meisner, R., vom Lehn, D., Heath, C., Burch, A., Gammon, B., & Reisman, M. (2007). Exhibiting performance: Co-participation in science centres and museums. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1531-1555. <https://doi.org/10.1080/09500690701494050>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* [Documento final de síntesis].

<https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>

Osborne, J., & Dillon, J. (2007). Research on learning in informal contexts: Advancing the field? *International Journal of Science Education*, 29(12), 1441-1445.

<https://doi.org/10.1080/09500690701491122>

Panizzon, D. (2014). Interests in science. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 1-2). Springer.

Polino, C. (Comp.). (2011). *Los estudiantes y la ciencia: Encuesta a jóvenes iberoamericanos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/publicaciones/los-estudiantes-y-la-ciencia-encuesta-a-jovenes-iberoamericanos>

Reiss, M. J., Billingsley, B., Evans, E. M., Kissel, R. A., Lawrence, M., Munro, M., Mujtaba, T., Oliver, M., Pickering, J., Sheldrake, R., Shen, C., Stott, J., & Veall, D. (2016). *The contribution of natural history museums to science education* [Report].

<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1797.3361>

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Sciences Education*, 16, 465-479. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9>

Schwan, S., Grajal, A., & Lewalter, D. (2014). Understanding and engagement in places of science experience: Science museums, science centers, zoos, and aquariums. *Educational Psychologist*, 49(2), 70-85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.917588>

Sha, L., Schunn, C., & Bathgate, M. (2015). Measuring choice to participate in optional science learning experiences during early adolescence. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(5), 686-709. <https://doi.org/10.1002/tea.21210>

Shaby, N., Assaraf, O. B. Z., & Tal, T. (2017). The particular aspects of science museum exhibits that encourage students' engagement. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 253-268. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9676-7>

Shaby, N., Assaraf, O. B. Z., & Tal, T. (2019). An examination of the interactions between museum educators and students on a school visit to science museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(2), 211-239.

<https://doi.org/10.1002/tea.21476>

Spinney, J. (2015). Close encounters? Mobile methods, (post) phenomenology and affect. *Cultural Geographies*, 22(2), 231-246.

<https://doi.org/10.1177/1474474014558988>

Stuckey, M., & Eilks, I. (2014). Increasing student motivation and the perception of chemistry's relevance in the classroom by learning about tattooing from a chemical and societal view. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(2), 156-167. <https://doi.org/10.1039/C3RP00146F>

Wagensberg, J. (2001). Principios fundamentales de la museología científica moderna. *Metròpolis Mediterrània*, 55, 22-24. https://ocw.ehu.eus/pluginfile.php/53801/mod_resource/content/1/Wagensberg_2001.pdf

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

i Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia & Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5710-7242>

ii Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-1417-1287>

iii Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-6051-7381>

iv Fundação CECIERJ, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-9754-3874>

v Instituto Nacional de Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-5095-2112>

vi Pavilhão do Conhecimento - Centro Ciência Viva, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-7589-8025>

vii Pavilhão do Conhecimento - Centro Ciência Viva, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-6562-2674>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Luisa Massarani
CDHS
Av. Brasil, 4365, CEP: 21040-900
luisa.massarani@fiocruz.br

Recebido em 23 de novembro de 2020

Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

From interaction to engagement: A study of the experience of visiting teenagers at the “Explora” exhibition at the Pavilhão do Conhecimento, in Lisbon

ABSTRACT

In this study, we aimed to understand how adolescents interact and engage in an interactive science exhibition and the learning experiences provided by the visit. Five groups of teenagers between 14 and 17 years old participated in the study, visiting, outside the school context, the long-term exhibition “Explora”, from the Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, in Lisbon (Portugal). The investigation is characterized by a case study combined with a quantitative and qualitative approach. The audiovisual records of the visits were analyzed with a protocol that combines theoretical and empirical aspects of the experience of visiting science centers. The results indicate that interactions and engagement were present, especially in episodes in which adolescents actively interact with the exhibition, with each other, and when they talk about how the exhibition works. It is also observed that there are initial conditions of interaction, which encouraged the cognitive engagement of young people by supporting the construction of meaning or the formation of some type of connection with the contents covered in the exhibition.

Keywords: Science museum; Interactive exhibitions; Young people

De la interacción a la participación: Un estudio de la experiencia de los adolescentes visitantes en la exposición “Explora” en el Pavilhão do Conhecimento, en Lisboa

RESUMEN

En este estudio, nuestro objetivo era comprender cómo los adolescentes interactúan y participan en una exhibición de ciencia interactiva y las experiencias de aprendizaje proporcionadas por la visita. En el estudio participaron cinco grupos de adolescentes de entre 14 y 17 años, que visitaron, fuera del contexto escolar, la exposición de larga duración “Explora”, del Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, en Lisboa (Portugal). La investigación se caracteriza por un estudio de caso combinado con un enfoque cuantitativo y cualitativo. Los registros audiovisuales de las visitas fueron analizados con un protocolo que combina aspectos teóricos y empíricos de la experiencia de visitar los centros de ciencia. Los resultados indican que las interacciones y la participación estuvieron presentes, especialmente en episodios en los que los adolescentes interactúan activamente con la exposición, entre ellos, y cuando hablan de cómo funciona la exposición. También se observa que existen condiciones iniciales de interacción, que incentivaron el compromiso cognitivo de los jóvenes al apoyar la construcción de significado o la formación de algún tipo de conexión con los contenidos cubiertos en la exposición.

Palabras clave: Museo de ciencia; Exposiciones interactivas; Jóvenes

Avaliar para aprender em ciências experimentais

RESUMO

Este artigo reporta um estudo que tem por objetivo compreender como uma professora portuguesa do 3.º ciclo do ensino básico desenvolve práticas avaliativas em atividades investigativas de Ciências Naturais para orientar e apoiar a aprendizagem dos seus alunos. Optámos por uma abordagem metodológica interpretativa, com *design* de estudo de caso. A professora Eva é o caso deste estudo. Recorreu-se à entrevista, observação de aulas e pesquisa documental, para recolha de dados. A metodologia usada foi a de análise de conteúdo. Os resultados obtidos evidenciam que as práticas de avaliação formativa da professora Eva refletem a importância de o aluno aprender acerca da ciência e a pensar a ciência, numa abordagem *Inquiry Based Science Education*. Enquanto instrumentos ao serviço do ensino e da aprendizagem, estas práticas de avaliação formativa são de natureza formal e informal. Para obter evidências que melhorem o desenvolvimento de competências científicas, a professora Eva usa como estratégias o *feedback* oral e escrito, a explicitação dos objetivos de aprendizagem e de critérios de avaliação e o incentivo ao trabalho colaborativo por parte dos alunos. A estas estratégias junta-se a seleção criteriosa de tarefas de natureza investigativa de inquérito estruturado, guiado e aberto. As implicações para contextos de formação de professores mostram-se orientadas por um diálogo de práticas avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Aprendizagem das ciências experimentais; Competências investigativas; Atividades práticas investigativas.

1. INTRODUÇÃO

A investigação centrada na disciplina de Biologia e Geologia do ensino secundário no contexto do sistema educativo português destaca a importância de atividades práticas para elevar o nível de complexidade do trabalho prático e levar os alunos a investigar, promovendo a mudança da atual cultura escolar que enfatiza a memorização e a compreensão de nível simples (Ferreira & Morais, 2017). Acresce que, na sala de aula, a abordagem *Inquiry Based Science Education* (IBSE) (Galvão et al., 2016) estimula o desenvolvimento de capacidades e competências investigativas nas aprendizagens científicas.

Margarida Teixeira de Sousaⁱ
Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, Portugal

Leonor Santosⁱⁱ
Universidade de Lisboa, Portugal

A natureza das atividades laboratoriais utilizadas e o modo como têm sido integradas no ensino das ciências leva a concluir que a necessária inovação depende, fundamentalmente, do professor (Clough & Clark, 1994; Ferreira & Morais, 2017; Leite, 2003). Também o uso da avaliação formativa em atividades práticas investigativas tem contribuído para um ensino mais inovador das ciências, nas últimas décadas (Cowie & Bell, 1999; Grob et al., 2017).

Assim, Ferreira e Morais (2017) destacam a necessidade de mais estudos sobre contextos de ensino e de avaliação do trabalho prático. Estas autoras ponderam a análise do *que* (conhecimentos e capacidades) e do *como* (relações intradisciplinares) de práticas pedagógicas para a sua efetiva implementação. Na mesma linha, Galvão et. al. (2016) reforçam a importância de se continuar a estudar a implementação de práticas avaliativas em abordagem IBSE como forma de dar *feedback* ao aluno com o propósito de melhorar a sua aprendizagem.

É nosso interesse perceber como a avaliação apoia o aluno num determinado percurso, através do currículo escolar em Ciências Experimentais, para sucesso de cada um e de todos os alunos. A atenção particular dada à avaliação formativa é sustentada pela literatura da especialidade ao recomendar o incremento de práticas de avaliação interna na sua modalidade formativa, para (re)organizar o ensino e melhorar as aprendizagens (Black & Wiliam, 2009; Fernandes, 2007; Santos, 2011; Santos & Pinto, 2018; Wiliam, 2010). De forma a compreender em profundidade as práticas avaliativas, a nossa escolha recaiu sobre uma professora, a professora Eva, considerando a identidade própria da sua experiência académica e as suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de competências em atividades práticas investigativas com abordagem IBSE. Esta escolha deliberada pretende melhorar a necessidade de definir objetivos, metas e estratégias, no projeto educativo do agrupamento de escolas a que Eva pertence, referentes ao desenvolvimento da literacia científica em todos os níveis de educação e de ensino, de acordo com um relatório recente elaborado no âmbito do ensino experimental das ciências, sobre o trabalho desenvolvido neste agrupamento de escolas. É nossa convicção que este estudo é particularmente relevante, pela valorização dos processos avaliativos de Eva, e para a compreensão de práticas de ensino e melhoramento das aprendizagens em ciências, particularmente na disciplina de Ciências Naturais, do 3º ciclo do ensino básico, contribuindo para a reflexão, por parte dos docentes, sobre as suas práticas, envolvendo-os em processos de autoformação.

Deste modo, o presente estudo teve por objetivo compreender as práticas avaliativas da professora Eva, que, num contexto de abordagem IBSE, procurou ajudar o aluno a aprender na disciplina de Ciências Naturais, do 3º ciclo do ensino básico. Para tal, procurámos responder à seguinte questão: Qual a natureza e características das práticas avaliativas formativas de Eva, conducentes ao controlo, por parte do aluno, da sua aprendizagem científica?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Em ordem ao desenvolvimento de uma teoria da avaliação interna das aprendizagens, efetiva-se o desenvolvimento de teorias e modelos que dão peso apropriado à avaliação formativa como parte da pedagogia (Black & Wiliam, 2009, 2018; Fernandes, 2006; Santos, 2011). Também, em inter-relação com modelos de ensinar e aprender, comprova-se que a avaliação formativa pode melhorar substancialmente o desempenho dos alunos (Cowie & Bell, 1999; Santos & Pinto, 2018).

Não há uma definição consensual de avaliação formativa entre os investigadores. Alguns autores colocam a ênfase da avaliação formativa na melhoria do desempenho dos alunos, relativamente ao seu papel na autorregulação da aprendizagem, e, por isso, a denominam de *avaliação como aprendizagem* (Hayward, 2015). Outros direcionam-na para uma *avaliação para a aprendizagem*, onde é fundamental o processo pelo qual os professores usam evidências de avaliação para (re)formular o ensino e regular a aprendizagem (Heritage, 2018). Neste estudo, assumimos um conceito de avaliação formativa como sustentado por Wiliam (2010): a avaliação formativa é uma atividade interativa de construção compartilhada entre professores, alunos e seus pares, que fornece informações a serem utilizadas para transformar as práticas de ensino num maior apoio e orientação ao controlo da aprendizagem por parte do aluno.

Pelo exposto, entende-se que a avaliação formativa é um processo privilegiado de comunicação entre professores e alunos para a construção de aprendizagens. Segundo Black e Wiliam (2009), opera-se através de cinco principais práticas de avaliação da aprendizagem: a) o esclarecimento e partilha clara de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação; b) a promoção de discussões coletivas em sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que forneçam evidências da compreensão do aluno; c) o fornecimento de *feedback* orientador; d) o incentivo à coavaliação dos alunos; e e) a valorização do envolvimento do aluno, no contexto, para construção da sua aprendizagem. Contudo, estes autores consideram que qualquer uma destas estratégias-chave seguidas pelo professor não esgota outras possibilidades de ação avaliativa de caráter formativo.

A avaliação formativa situa o aluno em relação ao objetivo educacional a ser alcançado e aos critérios de avaliação que este deve conhecer para o efeito. Nesse sentido, referem Pinto e Santos (2006) que:

Assim, o jogo de explicitação/apropriação do que o professor pretende e a forma como os alunos se apropriam desses critérios são balizas importantes para os alunos construírem as suas respostas, e consequentemente os juízos avaliativos que o professor faz sobre os seus trabalhos. (p. 105)

Também, a qualidade do *feedback* é uma característica crítica na atividade de aprendizagem, por permitir que o aluno tome consciência das suas dificuldades e receba indicações de como as ultrapassar, num ato

de construção do conhecimento (Black & Wiliam, 2018; Fernandes, 2007; Santos & Pinto, 2018). Apontam Tunstall e Gipps (1996) que o *feedback* avaliativo de caráter formativo parece dar ao aluno um sentido de maior responsabilidade no trabalho desenvolvido, assim como meios para articular futuras possibilidades de aprendizagem.

Em conformidade, estudos empíricos descrevem medidas, na prática em sala de aula/laboratório, que se baseiam numa combinação de várias estratégias de avaliação formativa, com o objetivo claro de apoiar os professores de ciências para que os alunos aprendam algo enquanto são avaliados (Cowie & Bell, 1999; Galvão et al., 2016; Grob et al., 2017).

O estudo de Cowie e Bell (1999) apresenta um modelo que envolveu os professores em dois tipos de avaliação formativa, a “avaliação formativa estruturada” (AFE) e a “avaliação formativa interativa” (AFI). A avaliação formativa foi *estruturada* na medida em que o professor providenciou a realização de uma atividade para obtenção e interpretação de informações e, em seguida, a tomada de medidas formais e produtivas sobre a aprendizagem científica. Tendia a ser realizada com toda a turma. A avaliação formativa foi *interativa* quando o principal objetivo dos professores foi intervir na aprendizagem de cada aluno no que diz respeito à sua aprendizagem científica, mas, também, à aprendizagem social e pessoal. A AFI desenvolveu-se em resposta direta e imediata ao que os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, realizavam no momento nas suas atividades práticas. Os detalhes deste tipo de avaliação formativa são de natureza informal. Não foram planeados e não puderam ser antecipados e, ainda, dependeram muito das capacidades de interação dos professores com os alunos e da natureza das relações estabelecidas.

As investigações de Galvão et al. (2016) e Grob et al. (2017) discutem, a partir de perspetivas de professores, implicações para a implementação de uma AFE na educação científica baseada em abordagem *Inquiry*. Tal significa que as práticas pedagógicas se direcionam para questionar o aluno, levando-o a responder de forma crítica a questões de pesquisa, por meio da análise dos dados, promovendo, deste modo, o desenvolvimento das competências científicas dos alunos.

No desenvolvimento do projeto internacional SAILS, Galvão et al. (2016) descrevem atividades investigativas e práticas de avaliação de competências. O foco da avaliação formativa é colocado no apoio ao desenvolvimento de seis competências e capacidades científicas: formulação de hipóteses, trabalho colaborativo, argumentação, planificação de investigações, raciocínio científico e literacia científica.

É de notar que, segundo Galvão et al. (2016) e Grob et al. (2017), a aprendizagem em abordagem de *Inquiry* não é um método de ensino ou modelo curricular, é tão-somente um conceito que representa a essência da educação científica e que pode ser incorporado em vários modelos de práticas pedagógicas.

Mas, seja qual for o modelo de prática pedagógica, recorre-se a atividades práticas que podem apresentar quatro níveis de exigência conceptual de aprendizagem científica (Bell et al., 2005; Morais et al., 2020). No nível 1, de mais baixa exigência conceptual, encontram-se as *atividades de confirmação*, onde os alunos conhecem os resultados pretendidos e o professor facilita

a questão-problema e o procedimento a seguir. No nível 2, encontram-se as *atividades de inquérito estruturado*, nas quais os alunos investigam uma questão e seguem um protocolo, ambos da responsabilidade do professor. No nível 3, encontram-se as *atividades de inquérito guiado*, para as quais os alunos elaboram um procedimento de modo a responder à questão de investigação proposta pelo professor. No nível 4, as *atividades de inquérito aberto*, através das quais se pretende que os alunos formulem as suas questões e elaborem os seus procedimentos de investigação.

3. METODOLOGIA

Apresentamos o caso da professora Eva, focado na forma como desenvolve práticas avaliativas formativas e as articula com os processos de ensino na disciplina de Ciências Naturais. Procuramos um conhecimento aprofundado sobre o caso, baseado em pormenores concretos da prática (Lessard-Hébert et al., 2010), valorizando o processo regulador da avaliação formativa em significados de abordagem IBSE. O estudo seguiu uma abordagem interpretativa (Flick, 2012), optando-se pelo *design* de estudo de caso (Stake, 1994), uma vez que se pretendeu compreender em profundidade uma situação particular, procurando fazer sobressair o que nela há de essencial, único e característico. Tratou-se de um estudo de caso intrínseco, pois o intuito foi conhecer um caso particular, no que às suas práticas avaliativas diz respeito.

Eva tem uma licenciatura em Biologia, no ramo de investigação em Recursos Faunísticos e Ambiente, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e dois cursos de pós-graduação. Um dos cursos é na área da educação ambiental e o outro é em Supervisão Pedagógica. Lecionava como professora do Quadro de Escola há 23 anos, aquando do início do estudo. A professora Eva foi considerada estudo de caso pela importância que atribuiu à realização de atividades, que são estratégias eficazes na promoção das aprendizagens científicas, numa avaliação formativa que decorre ao longo das suas aulas.

A turma foi selecionada por conveniência de horário, para possibilitar à investigadora, primeira autora deste texto, a observação de aulas. A turma de 8º ano de escolaridade do ensino regular era constituída por 15 rapazes e 12 raparigas, com idades entre os 13 e os 14 anos, sem alunos repetentes.

Este estudo desenvolveu-se num contexto de trabalho colaborativo, que ocorreu entre a professora Eva e duas outras professoras conjuntamente com a investigadora, perfazendo um total de 15 reuniões, ao longo de um ano letivo. Nesse contexto, a professora Eva identificou conteúdos e conceitos-chave a abordar, de acordo com o programa curricular em vigor. Produziu atividades para o desenvolvimento de competências científicas IBSE e respetivos critérios de avaliação. Refletiu sobre as aulas realizadas, em particular sobre as estratégias de orientação e apoio à aprendizagem desenvolvidas (Galvão et al., 2016; Santos & Pinto, 2018). A investigadora interagiu com o campo de estudo e as professoras participantes na produção do saber, mas sem interferência nas disposições definidas no Departamento das Ciências Experimentais da escola onde decorreu o estudo. Vigoravam as indicações

das *Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais* (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Como métodos de recolha de informação (Lessard-Hébert et al., 2010), o estudo recorreu: a) à observação direta de 11 aulas de trabalho prático científico da professora Eva, na sua turma do 8º ano de escolaridade selecionada; b) à observação participante da investigadora na totalidade das 15 sessões de trabalho colaborativo; c) a entrevistas à professora; e d) à recolha de produções realizadas por alunos (relatórios escritos das atividades ou outras produções do portefólio do aluno) e de documentos escritos desenvolvidos nas reuniões de trabalho colaborativo. As aulas observadas, as sessões de trabalho colaborativo e as entrevistas foram registadas em áudio.

A entrevista individual a Eva decorreu durante o primeiro período escolar. No final do ano letivo, foi realizada uma nova entrevista, agora em *focus group*, com as outras professoras que participaram no trabalho colaborativo. O guião da entrevista individual contemplava questões relativas ao percurso profissional, à vocação pedagógica e a perspetivas e práticas de avaliação da professora. O guião da entrevista em *focus group* abordou as práticas de avaliação formativa das professoras ao longo do ano letivo.

É na perspetiva construtivista da avaliação de sala de aula/laboratório, um modelo pedagógico centrado na relação entre os alunos e o saber e onde o professor desempenha um papel facilitador dessa comunicação (Pinto & Santos, 2006), que se situa o presente estudo (cf. Quadro 1). O acesso ao saber coloca o aluno em diferentes níveis de complexidade conceptual de aprendizagem, conforme traduzem as atividades práticas investigativas propostas por Eva.

Quadro 1

Contributos do Professor, Alunos e Atividades no Modelo Pedagógico Centrado no Aprender

Professor	Aluno e pares	Atividade
Apoia, como principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem.	Desenvolvem processos cognitivos, afetivos e comportamentais com o objetivo de realizar aprendizagens significativas.	Inclui funcionalidades que potenciam a investigação científica e dão significado às aprendizagens em Ciências Experimentais.

Assim, a análise dos dados procura traduzir três dimensões, que, de acordo com a intencionalidade formativa da avaliação, se interligam: o papel da professora Eva, o papel do aluno e dos seus pares, e a natureza das atividades a propor por Eva. O trabalho de categorização processou-se através da análise da amostra do *corpus*, com o objetivo de elaboração do próprio código. As categorias definidas conjugam-se com as características apontadas na literatura da especialidade (Bell et al., 2005; Cowie & Bell, 1999; Fernandes, 2006; Galvão et al., 2016; Morais et al., 2020; Pinto & Santos, 2006; Santos & Pinto, 2018; Wiliam, 2010).

De acordo com uma avaliação formativa estruturada ou interativa: i) o papel do professor considera as categorias de *questionamento*, de *feedback*

escrito, de incentivo à discussão em turma/grupo e de explicitação de objetivos e critérios de avaliação, as quais conduzem os alunos a responder de forma crítica às questões de pesquisa; ii) o papel do aluno e dos seus pares cuida do seu envolvimento no contexto da atividade para experimentar, investigar e desenvolver as competências de *comunicação científica*, de *formulação de hipóteses*, de *literacia científica*, de *planificação e operacionalização da investigação*, de *raciocínio científico*, de *trabalho colaborativo* e de *trabalho laboratorial*; iii) a natureza das atividades refere-se às categorias de *inquérito estruturado*, de *inquérito guiado* e de *inquérito aberto*, para o desenvolvimento de aprendizagens científicas. Durante a análise dos dados recolhidos, e de modo a garantir a sua validade e fiabilidade, as duas investigadoras, autoras do presente artigo, após uma primeira codificação dos dados, discutiram os desacordos e dúvidas emergentes, para chegarem a um consenso.

Durante esta investigação foram tidos em conta os cuidados éticos expressos na Carta de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016). Todos os participantes foram envolvidos, após o registo do seu consentimento informado. Foi, também, garantida a confidencialidade dos seus dados. Assim, os nomes que estão a ser usados para a professora e alunos são fictícios, para salvaguardar o anonimato.

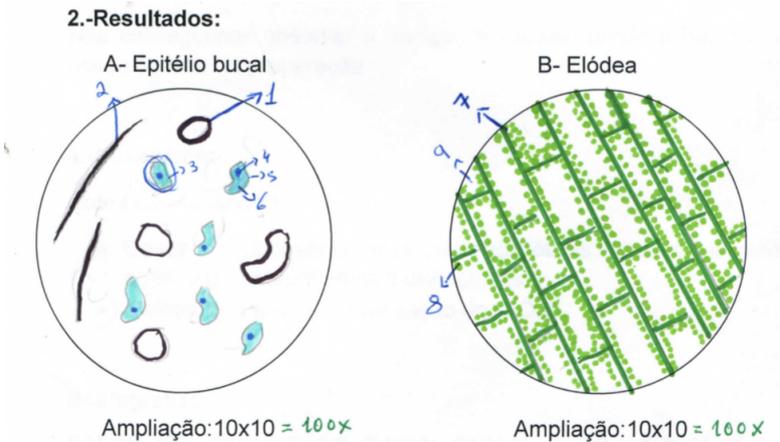
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS NO MODELO PEDAGÓGICO CENTRADO NO APRENDER

4.1. O PAPEL DO PROFESSOR EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS

Eva procura uma forma de *agir referenciada pela voz do aluno*, promovendo oportunidades para que este se interrogue, discuta e compreenda a partir das atividades que lhe foram propostas. A título de exemplo, refira-se que Eva, no primeiro trabalho que propõe à turma, 'Observação de células ao Microscópio Ótico Composto (M.O.C.)' (atividade de *inquérito estruturado*), alinha o ensino da célula, como unidade básica da biodiversidade, em torno da realização de atividades de observação de estruturas biológicas e suas inferências, que corroboram na avaliação do desenvolvimento de competências de trabalho laboratorial, de raciocínio e literacia científica. Eva aumenta o comprometimento do aluno com a atividade solicitando-lhe, no final, um relatório científico. Um dos alunos documenta o trabalho laboratorial, relacionando conhecimentos técnicos e científicos, com uma representação esquemática detalhada de células eucarióticas vegetais (elódea) e de células eucarióticas animais (epitélio bucal), conforme o M.O.C. Eva dá *feedback escrito à produção do aluno completando*, a cor verde, a informação da ampliação usada (= 100x), pretendendo, deste modo, que os alunos aprendam (Figura 1).

Figura 1

Resultados Observados na Atividade Prática “Observação de Células ao Microscópio Óptico Composto (M.O.C.)” – Relatório Científico do Daniel



A legendagem das representações das células eucarióticas e suas inferências mostra uma correta estruturação dos dados e a construção de explicações científicas elaboradas pelo Daniel (Figura 2). O aluno identifica o núcleo na célula eucariótica animal e infere não ter conseguido identificar o núcleo na célula eucariótica vegetal, por não ter usado corante na preparação. Depreende, ainda, que os cloroplastos da célula eucariótica vegetal se encontram junto à parede celular devido aos vacúolos. O *feedback* de Eva é positivo e incentiva-o a avançar (com a simbologia de um *smile*) no trabalho.

Figura 2

Discussão dos Resultados Observados na Atividade Prática “Observação de Células ao Microscópio Óptico Composto (M.O.C.)” – Relatório Científico do Daniel

3.-Discussão:

- 1- Bolha de ar
- 2- Fibra
- 3- Célula do Epitélio Bucal
- 4- núcleo
- 5- membrana celular
- 6- citoplasma
- 7- Parede celular
- 8- cloroplasto
- 9- citoplasma

Na ampliação A, com ajuda do corante azul-metileno, podemos observar bolhas de ar, fibras e as células do Epitélio Bucal. ✓

Nas células do epitélio bucal conseguimos observar o núcleo, a membrana celular e o citoplasma. ✓

Na ampliação B nós conseguimos observar a parede celular, o citoplasma e cloroplastos da Elódea. Os cloroplastos que observamos estavam reunidos junto à parede celular devido aos vacúolos. 😊 ✓

Não conseguimos observar o núcleo de Elódea devido a não termos usado corante na preparação. ✓

O trabalho colaborativo entre pares no funcionamento do grupo é outra competência que a professora muito valoriza. Para Eva, *o diálogo no grupo é uma das estratégias de prática pedagógica* que diz concretizar no sentido de levar o aluno a ganhar curiosidade e a questionar-se:

Quando em sala de aula desenvolvem a atividade prática, eu também gosto que eles estejam em grupo para poderem dialogar e tirar dúvidas primeiro entre eles, não irem logo pedir esclarecimentos ao professor. É importante desenvolverem trabalho colaborativo com um bom funcionamento do grupo, raciocínios e literacia científica, para serem eles, entre si, a procurar a resposta. (Eva, entrevista inicial)

Salienta *o interesse de não lhes dar respostas de imediato* não só para não lhes tirar o prazer de serem eles a darem a resposta, mas também para que não percam o seu fio de pensamento. Contudo, lamenta fazê-lo algumas vezes por falta de tempo:

Gosto que façam perguntas e que queiram respondê-las, que tenham o gosto de, sozinhos, chegar à resposta. Não gosto de ser eu a dar a resposta, porque perdem conexões. Mas, às vezes, a falta de tempo faz-me abreviar as respostas deles, o que é pena! (Eva, entrevista inicial)

De facto, reportamos, na segunda aula observada, ainda durante o desenvolvimento da primeira atividade investigativa, 'Observação de células ao Microscópio Ótico Composto (M.O.C.)', que Eva, pressionada pelo curto tempo restante de aula, acaba por dar indicações de resposta:

1. *João*: Isto é o núcleo?
2. *Anita*: A nós parece-nos a molécula.
3. *Eva*: Sim, isso é um núcleo. É o núcleo! [olhando pela objetiva]
4. *Anita*: Não nos parece...
5. *Eva*: Vão ver com atenção.
6. (...)
7. *Rosa*: Professora, cheira a queimado.
8. *Eva*: É do microscópio, é a lâmpada... vamos ter que mudar de microscópio. Conseguiram ver ou não?
9. *Anita*: Ui! Está a cheirar a queimado, é mesmo crítico!
10. (...)
11. *Eva*: Agora, conseguem ver... têm imensos tecidos aqui. Até vou pôr [a preparação] assim, no meio, para vocês verem. Vê-se muito bem o núcleo. Vê-se tudo. Agora, se ampliarem, conseguem desenhar. Desenhem e indiquem a ampliação. Qual é o primeiro valor que indicam para calcular a ampliação? (Eva, Aula 2 - 2016.11.30)

A intervenção de Eva mostrou todo o seu empenho e vontade para que os grupos de alunos identificassem algumas das estruturas das células. Contudo, ao corrigir um erro de observação num dos grupos, dá a resposta ao frisar que

a estrutura identificada é um núcleo (fala 3). Noutra situação, é ela a delimitar o campo de visão da preparação das células eucarióticas (fala 9). Neste caso, Eva teve consciência de que o tempo de aula é encurtado pelo incidente ocorrido no microscópio e decide facilitar uma das tarefas. Durante momentos, a interatividade das práticas pedagógicas de Eva esteve condicionada pelo tempo de aula. O seu *feedback* determinou, em parte, a validade da avaliação formativa.

Eva busca sentidos avaliativos e, nesse âmbito, desenvolve uma AFE que decorre na *explicitação da questão-problema das atividades, dos objetivos decorrentes e dos critérios de avaliação*. A professora gosta de *estimular a curiosidade dos alunos durante a introdução das atividades*, numa prática de AFE: “Gosto que mostrem curiosidade e gosto de lhes instigar e alimentar essa curiosidade” (Eva, entrevista inicial). Por isso, vai *questionando os alunos*, sem preocupação de obter respostas imediatas. Também, num enquadramento de orientações de uma estratégia de AFE à atividade ‘Observação de células ao Microscópio Ótico Composto (M.O.C.)’, as questões lançadas relembram a questão-problema – “Qual a utilidade do M.O.C. na observação de estruturas biológicas?” – e criam condições mais favoráveis para o esclarecimento do objetivo do trabalho a alcançar: a observação, no M.O.C., do núcleo e outros organelos das células eucarióticas:

Vamos fazer explorações no M.O.C. Não se esqueçam que nós estamos a estudar as células eucarióticas, certo? E estas são o quê? Que células eucarióticas? Vocês vão tentar identificar as células com o núcleo. Algumas poderão não se ver bem porque estão dobradas, amontoadas, mas se vocês procurarem o sítio onde se vê a célula muito direitinha vão ver com nitidez o núcleo. Que ampliação pensam usar? Procurem uma zona da célula que se veja bem para desenharem. É nos vossos cadernos que vocês vão fazer os registos, ok? (Eva, Aula 2 – 2016.11.30)

A informação avaliativa de Eva na introdução da atividade pretendeu melhorar o desempenho do aluno e tornar-lhe a atividade mais motivadora.

No relatório científico desta atividade investigativa de laboratório, ‘Observação de células ao Microscópio Ótico Composto (M.O.C.)’, um dos alunos considera o objetivo de observar células eucarióticas vegetais e animais, com e sem corante, para perceber melhor estas células. As palavras-chave que o aluno menciona dão ênfase à percepção que faz da atividade, de que soube seleccionar a informação significativa. Eva usa um *feedback informativo* e de *aprovação sobre o produto*, as estruturas biológicas identificadas (Figura 3):

Figura 3**Objetivo e Palavras-Chave da Atividade Prática “Observação de Células ao Microscópio Óptico Composto (M.O.C.)” – Relatório Científico do Luís**

Objetivo: Com este trabalho pretendemos observar células eucarióticas vegetais e animais, com e sem corante, para percebermos melhor estas células.

Existem vários tipos de células, eucarióticas e procarióticas. As células procarióticas são células mais simples, pois não apresentam um núcleo individualizado. As células eucarióticas são células mais complexas, geralmente de maiores dimensões, com um núcleo bem definido, podendo ser animais (núcleo, material genético) citoplasma, mitocôndrias e membrana celular) e vegetais (núcleo, material genético, citoplasma, mitocôndrias, cloroplastos, membrana celular e parede celular).

e outros organelos celulares

Palavras-chave: corante, procarióticas, vegetais, animais, *celular*

No caso da atividade de campo com procedimentos experimentais, ‘Estudo de um ecossistema da escola’ (atividade de *inquérito guiado*), que decorreu durante os 2º e 3º períodos escolares, Eva pretende avaliar o trabalho dos alunos nas tarefas da atividade, em resposta à questão-problema “Como varia um ecossistema ao longo do tempo?”. A ideia subjacente a esta atividade é que os alunos, em trabalho de grupo, comecem a contactar com o conhecimento científico em ambiente real para desenvolvimento dos conteúdos essenciais/conceitos-chave programados. Para uma das tarefas da atividade, importa esclarecer as etapas de construção de um gráfico para análise de fatores abióticos e bióticos no equilíbrio do ecossistema. A professora relembra para o critério de avaliação *relativo ao raciocínio científico*, os indicadores de avaliação de *registo de dados*, de *apresentação de resultados* e de *conclusões*, recorrendo a uma nova explicitação como estratégia de AFE. Eva atua com uma *AFE em feedback com foco no processo*, que premeia boas sugestões e aponta pistas na tarefa para que, a partir delas, o aluno saiba como prosseguir. Como tal, entusiasma os alunos a fazerem registos a inscrever no estudo da biodiversidade do ecossistema:

Portanto, falta essa parte, que é, digamos, é o mais importante, perceber e concluir o que é que andaram a fazer. E, para tal, eu vou relembrar: primeiro, após observações e registos, apresentar os dados em tabela; segundo, vocês vão ter que fazer gráficos com os dados que estiverem a recolher, não é? Portanto, eu quero estes gráficos feitos em Excel, sim? Vocês sabem fazer em Excel? Muito bem! Nas abcissas indicam o tempo de estudo e nas ordenadas apontam o fator que estão a estudar. O grupo 5 ficou de hoje tratar os dados do pH da água e do solo, certo? E, o grupo 6 considera os dados da temperatura, não é? (Eva, Aula 8 – 2017.03.22)

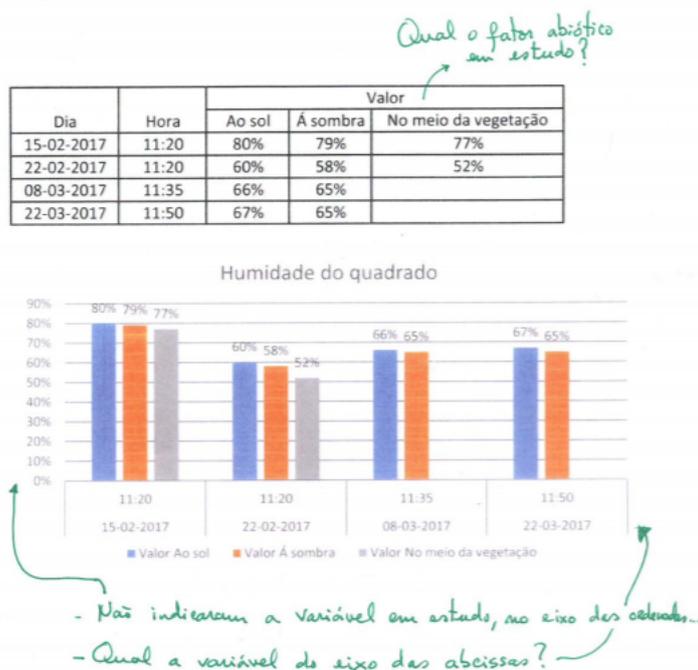
Relativamente aos critérios, indicadores e níveis de apreciação dos dados de desempenho dos alunos, a considerar na avaliação das atividades práticas, Eva ponderou, com a equipa de trabalho colaborativo, a construção do instrumento de avaliação. Nesta atividade, os três critérios a avaliar, em conformidade com as competências em observação, são: a *formulação de hipóteses*, consistentes com a questão-problema e as variáveis em estudo; a *planificação e operacionalização da investigação*; e o *raciocínio científico*.

Segundo Eva, os critérios e respetivos indicadores e os níveis de apreciação delineados são “um método de avaliação rápido de tudo o que eles fazem (...). Eu tento rentabilizar, de maneira a que os miúdos façam o trabalho e sintam *feedback*, no pouco tempo que tenho!” (Eva, Trabalho Colaborativo 3).

Os alunos ilustram algumas das tarefas da atividade 'Estudo de um ecossistema da escola' com os gráficos realizados pelo grupo de trabalho (Figura 4). Fazem a recolha de dados e os registos da variável humidade ao solo, realizados entre fevereiro e março de 2017. Apresentam os dados em tabela e em gráfico de barras agrupadas para ilustrar comparações da humidade do solo ao sol, à sombra e no meio da vegetação. O *feedback* da professora Eva é de *questionamento*, num apelo a que os alunos não se esqueçam de indicar, na tabela, o fator abiótico em estudo e as variáveis independentes, nos respetivos eixos do gráfico.

Figura 4

Tarefa de Gráficos na Atividade Prática “Estudo de um Ecossistema da Escola”
– Relatório Científico da Leonor, Laura, Manuel e Nuno



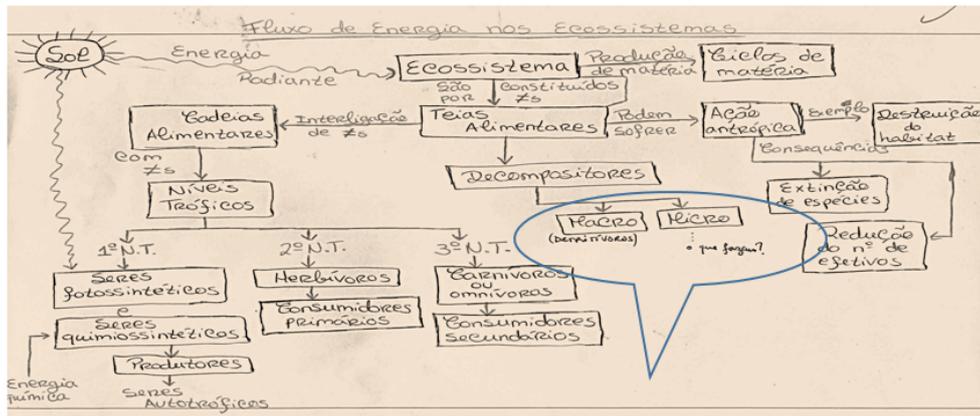
4.2. O PAPEL DO ALUNO E PARES EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS

Suportados pelo *feedback* de Eva, os alunos mostram compreensão na realização das atividades. Na atividade de resolução de problemas na organização de conceitos, ‘Mapa de conceitos sobre...’ (atividade de *inquérito estruturado*), são avaliadas as competências de *comunicação científica*, de *literacia científica* e de *trabalho colaborativo*. Consideramos um curto e diretivo *feedback* escrito de Eva a um dos mapas de conceitos realizado pela Ana, em trabalho de casa, complementado com *feedback* oral, aquando da sua entrega. O tema foi previa-

mente discutido em aula, nos grupos de trabalho, e foi dada a oportunidade a *informação com compreensão da mensagem*. Sobre o fluxo de energia nos ecossistemas, Eva questiona a função dos microdecompositores, escrevendo “O que fazem?”, e assinala uma segunda designação, “detritívoros” (entre parêntesis), para os macrodecompositores:

Figura 5

Mapa Sobre o Fluxo de Energia nos Ecossistemas Para a Atividade “Mapa de Conceitos Sobre...” Realizado por Ana



Em sala de aula, reportamos o *feedback* da professora Eva sobre o mapa de conceitos de Ana (Figura 5). A análise deste mapa de conceitos estende-se à restante turma, numa estratégia AFI. A Ana *completa a sua lacuna de informação* e, interpretando o *feedback* de Eva, *estende o seu nível de compreensão* no tema:

1. *Eva*: Muito bem! E a matéria orgânica depois decompõe-se em inorgânica ... Quem faz essa transformação?
2. *Ana*: Os decompositores.
3. *Eva*: Os decompositores, o que são?
4. *Ana*: As bactérias.
5. *Joana*: Os fungos.
6. *Eva*: Muito bem! Bactérias e fungos. E, no vosso livro, surge uma terminologia diferente. Chamam-lhes...?
7. *Ana*: Micro e macro.
8. *Eva*: Microdecompositores e macrodecompositores. Os macrodecompositores, também chamados de detritívoros, não transformam a matéria orgânica em inorgânica. Atenção! Eles só reduzem o tamanho das partículas. Eles facilitam o trabalho de decomposição que as bactérias e os fungos realizam. E, se não existissem decompositores, o que aconteceria?
9. *Ana*: Ia acumular-se muito lixo.
10. *Eva*: Pois, não haveria reciclagem! Eles têm um importante papel no equilíbrio ecológico.
11. *Hugo*: As plantas iriam conseguir que toda a matéria inorgânica se transformasse em orgânica...
12. *Eva*: No limite! (Eva, Aula 10 – 2017.05.17)

Nesta discussão em turma com base no mapa de conceitos, Eva consegue que o seu discurso seja acessível aos alunos, numa comunicação reflexiva e instrutiva. Vai colocando perguntas (ex.: falas 1, 3, 6) e apoiando os alunos com informação (ex.: falas 1 e 8) que os ajuda a formular hipóteses para a questão-problema que, de momento, lhes coloca: “E, se não existissem decompositores, o que aconteceria?” (fala 8). *Os alunos argumentam com hipóteses* que denotam a importância do papel dos decompositores no equilíbrio dos ecossistemas do planeta (falas 9 e 11).

No sumário da aula, do dia 3 de maio de 2017, registou: “*Feedback* das propostas do trabalho 3D” (atividade de inquérito aberto). São avaliadas as competências de *comunicação científica*, de *planificação e operacionalização da investigação* e de *trabalho colaborativo*. Esta atividade considera a realização de uma maquete interativa, com o conteúdo programático selecionado pelos alunos em trabalho de grupo. Em apresentação dos projetos das maquetes, *Eva preocupa-se em orientar a discussão em turma*, fornecendo *feedback* com foco conceptual, em respostas imediatas ao que os alunos argumentam no momento. *Identifica e coloca à discussão um erro* na inter-relação respiração celular – sistema respiratório dos seres vivos (ex.: falas 6, 8 e 11), e *cuida da explicitação de sentidos* (ex.: falas 13, 18) na complexidade da relação entre estes conhecimentos. Durante um momento de AFI, os alunos *reanalizam as suas respostas* sobre algo a aprender e a melhorar para documentação e realização de uma das etapas do trabalho de investigação:

1. *Marco*: Então, o nosso trabalho é sobre a respiração celular.
2. *Eva*: Muito bem. O que é que acontece na respiração celular?
3. *Marco*: As células respiram.
4. *Eva*: E o que é que acontece nesse processo da respiração celular?
5. *Vítor*: As células filtram o ar.
6. *Eva*: Filtram? A sério!?
7. *Vítor*: Não sei...
8. *Eva*: Vocês confundem respiração celular com movimentos respiratórios. Confundem respirar com ventilar, com a entrada e saída do ar. Lembrem-se o que é que acontece nas células? O que é que entra e o que é que sai?
9. *Marco*: Entra oxigénio e sai dióxido de carbono.
10. *Vítor*: Sai dióxido de carbono e vapor de água.
11. *Eva*: Ah, sim!?! Apenas? Aqui, a seta indica a saída de carbono e hidrogénio... De onde é que vocês pensam que surgem?
12. *Marco*: Porque as células têm carbono. O nosso corpo tem carbono... Dos nossos alimentos.
13. *Eva*: Alimentos... Qual é o alimento que é usado na respiração celular? Turma, ajudem! Porque se dá a respiração celular? Vamo-nos focar nas células! O oxigénio entra na célula, e a célula usa o oxigénio para quê?
14. *Laura*: Libertar energia.
15. *Eva*: Claro! Onde é que essa energia química estava contida? Em que organelo celular?

16. *Sandra*: No núcleo.
17. *João*: Não! Na ligação química. Na ligação entre os carbonos da glicose que está na mitocôndria.
18. *Eva*: Boa! A respiração celular acontece nas mitocôndrias das células e serve para obter energia, certo? E essa energia é utilizada pelas células nas suas diversas funções vitais, certo? (Eva, Aula 9 – 2017.05.03)

Os alunos precisaram de reconhecer um erro e de reformular o seu entendimento sobre o processo da respiração celular para poderem alcançar um nível desejado de compreensão.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É possível identificar que a professora Eva procura adotar procedimentos de AFE e de AFI como parte integrante do processo de ensino, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos seus alunos em Ciências Naturais (Cowie & Bell, 1999; Fernandes, 2006, 2007; Santos & Pinto, 2018). Eva considera estratégias avaliativas formativas que promovem e facilitam a utilização da abordagem IBSE, num ensino que pretende uma participação ativa do aluno (Galvão et al., 2016; Grob et al., 2017).

Em registos formais e informais, respetivamente desenvolvidos em AFE e AFI, Eva recolhe e interpreta evidências, e atua sobre essa informação avaliativa para garantir que os alunos realizam as aprendizagens delineadas. Conforme uma AFE, Eva usa como estratégias, para obter evidências e melhorar aprendizagens, a seleção de tarefas, o seu *feedback* escrito e oral, a explicitação dos objetivos de aprendizagem e de critérios de avaliação (Grob et al., 2017; Pinto & Santos, 2006). Na sua AFI usa, sem planificação prévia, *feedback* oportuno para ajuda de identificação do erro (Black & Wiliam, 2009; Fernandes, 2006; Santos & Pinto, 2018; Tunstall & Gipps, 1996).

O *feedback* escrito, assíncrono, com o intuito de apoiar o aluno, corrige, valida e justifica os trabalhos de relatórios científicos e mapas de conceitos das atividades práticas investigativas. O *feedback* oral, num processo regulador, assume a forma de questões ou esclarecimentos rápidos aos alunos (Cowie & Bell, 1999; Santos & Pinto, 2018). Como características apontamos-lhe ser um *feedback* que: i) utiliza uma linguagem acessível no contexto vivenciado e foca o aluno na tarefa; ii) procura uma comunicação interativa e instrutiva, quando identifica e coloca à discussão um erro e cuida da explicitação de sentidos; iii) orienta o aluno individualmente ou as discussões em turma, incentivando a reanalisar respostas ou apontando pistas na tarefa, para interpretação dos significados a aprender; e iv) premeia boas sugestões na ação que o aluno desenvolve (Santos & Pinto, 2018).

Os alunos respondem ao *feedback* de Eva investindo na construção de aprendizagens científicas em que, de forma colaborativa (Galvão et al., 2016): i) recolhem dados e fazem o registo das variáveis em estudo; ii) apresentam os dados estruturados; iii) selecionam e articulam a informação significativa; iv) constroem explicações científicas; iv) representam a informação

com compreensão da mensagem; v) argumentam com hipóteses às questões colocadas; vi) documentam o trabalho laboratorial relacionando conhecimentos técnicos e científicos; e vii) reanalisam as suas respostas durante a operacionalização da investigação para colmatar lacunas.

As atividades práticas investigativas selecionadas por Eva são estratégias avaliativas que implicam o aluno no seu próprio processo de aprendizagem, em conformidade com a orientação pró-ativa, característica da avaliação formativa. Consideram, em pequenas investigações de inquérito estruturado, guiado e aberto, o desenvolvimento de competências e capacidades científicas de trabalho colaborativo, de trabalho laboratorial e de campo, de comunicação, de raciocínio, de literacia, de formulação de hipóteses e de planificação e operacionalização da investigação (Galvão et. al., 2016). Os alunos desenvolvem atividades práticas em trabalho de laboratório e de campo com procedimentos experimentais, de resolução de problemas na organização de conceitos e de construção de modelos.

6. A CONCLUIR

Numa visão cognitivista da aprendizagem, constatamos que Eva ajuda os alunos a desenvolverem competências e capacidades de investigação, começando por lhes propor atividades investigativas de mais baixa exigência conceptual (Bell et al., 2005). Eva preocupa-se em associar a natureza prospetiva da avaliação formativa à qualidade das aprendizagens.

Observamos que as práticas de avaliação formativa de Eva são de natureza formal e informal, enquanto instrumentos ao serviço do ensino e das aprendizagens. Estas práticas mostram ser: i) intencionais, na ajuda e orientação dos alunos em abordagem IBSE; ii) contínuas, por acontecerem no decorrer da aprendizagem; iii) interativas, no envolvimento de alunos e professora; iv) diversificadas, nas várias estratégias pedagógicas que Eva aplica; v) contextualizadas, porque enquadradas na tarefa; e vi) construtivas, por usar um *feedback* oportuno, claro, instrutivo e que procura ser facilitador do controlo, por parte do aluno, de aprendizagem científica.

A seleção de atividades investigativas e os processos de regulação são aspetos basilares na avaliação formativa de Eva. É uma professora com experiência de lecionação em turmas do 3º ciclo do ensino básico e que perspetiva com agrado o ensino experimental das ciências. Apesar da sua experiência científica e pedagógica, mostra a tendência para dar a resposta pretendida, o que atribui à falta do tempo de aula para gerir o currículo. O tempo de 45 minutos de aula em trabalho laboratorial, com um grupo de 14 alunos do 8º ano, foi um fator redutor para Eva proporcionar um maior questionamento aos alunos e de dar mais tempo para os alunos refletirem sobre a ciência ou sobre o que estavam solicitados a fazer. Este resultado vai na linha do estudo de Grob et al. (2017), que aponta como barreiras logísticas ao desenvolvimento da avaliação formativa os extensos currículos e a necessidade de os professores disporem de mais tempo para o seu planeamento, realização durante as aulas e análise dos resultados para decisão dos próximos passos a delinear. O tempo, paralelamente ao desafio de uma flexibilização

curricular, como meios de apoio à avaliação formativa, são condições indispensáveis para corresponder ao esforço necessário dos professores na melhoria das aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Bolsa de Doutoramento 2019 identificada com a referência SFRH/BD/143301/2019, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P. (FCT) – Portugal, e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Portugal.

REFERÊNCIAS

- Bell, R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction: Assessing the inquiry level of classroom activities. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33. <https://www.researchgate.net/publication/228665515>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <http://doi.10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Clough, M., & Clark, R. (1994). Cookbooks and constructivism: A better approach to laboratory activities. *The Science Teacher*, 61(2), 34-37. <https://www.researchgate.net/publication/234586342>
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300013>
- Ferreira, S., & Morais, A. (2017). Exigência conceptual do trabalho prático: Abordagem multidisciplinar de análise do discurso pedagógico na aula de ciências. *Práxis Educativa*, 12(1), 25-47. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0002>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Galvão, C., Faria, C., Gonçalves, C., & Baptista, M. (Orgs.). (2016). *Atividades investigativas e avaliação das aprendizagens: O contributo do projeto internacional SAILS*. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Grob, R., Holmeier, M., & Labudde, P. (2017). Formative assessment to support students' competences in Inquiry-Based Science Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), 1-7. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1673>
- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.984656>

Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *Australian Educational Researcher*, 45, 51-63.

<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0261-3>

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (2016). *Carta ética para a investigação em educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (CEIEF)*. <http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>

Leite, L. (2003). *As actividades laboratoriais e a aprendizagem das ciências: Da observação quotidiana à explicação científica* [Lição de síntese apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga].

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa*. Instituto Piaget.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Metas curriculares do ensino básico – Ciências Naturais*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf

Morais, A. M., Neves, I. P., Ferreira, S., Afonso, M., & Silva, P. (2020). Conceptualização e coerência curricular em educação científica: Uma proposta de intervenção pedagógica. *Investigações em Ensino das Ciências*, 25(1), 99-119.

<http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p99>

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 155-165). Editora Melo. <https://www.researchgate.net/publication/314235559>

Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.

Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 18-40). Routledge.

i Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo,
São Domingos de Rana, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-6306-1607>

ii Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-1283-032X>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Margarida Teixeira Sousa
Praceta Fernando Pessoa 19 - 4.º A,
2775-024 Parede, Portugal
margarida.teixeira.sousa@gmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2020
Aceite para publicação em 08 de outubro de 2021

Assess to learn in experimental sciences

ABSTRACT

This article presents a study that aims to understand how a middle school Portuguese teacher develops assessment practices in Natural Sciences to guide and support the learning development. An interpretative methodology was followed, using a case study design. Teacher Eva is the case of this study. Interviews, class observation and documental research were used to collect data. Content analysis methodology was performed. The results show that Eva's formative assessment practices reflect the importance of students to learn about science and to think about science, in an Inquiry Based Science Education approach. These practices, formal and informal in nature, are a way to contribute to teaching and learning. In order to gather evidence to improve the development of the students' scientific competences, Eva uses oral and written feedback, learning objectives and assessment criteria in an explicit form, and the promotion of student collaborative work. To these strategies, Eva adds a careful selection of investigative structured tasks, oriented and open inquiry. The implications for teacher's professional development are oriented by a dialogue of assessment practices.

Keywords: Formative assessment; Experimental sciences learning; Scientific skills; Investigative and practical activities.

Evaluar para aprender en ciencias experimentales

RESUMEN

Este artículo reporta un estudio que tiene como objetivo comprender cómo un profesor portugués en el 3er ciclo de la educación básica desarrolla prácticas evaluativas en actividades de investigación de Ciencias Naturales para guiar y apoyar la construcción del aprendizaje. Se optó por un enfoque metodológico interpretativo con diseño de estudio de caso. La profesora Eva es el caso en este estudio. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas, observación de clases y recogida documental. Su análisis siguió la metodología del análisis de contenido. Los resultados obtenidos muestran que las prácticas de evaluación formativa de la profesora Eva reflejan la importancia de que el estudiante aprenda sobre la ciencia y piense sobre la ciencia, en un enfoque de educación científica basada en la indagación. Estas prácticas son de carácter formal e informal, como instrumentos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Para obtener evidencias que mejoren el desarrollo de las competencias científicas, se utilizan como estrategias la retroalimentación oral y escrita, la explicación de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de evaluación, y el fomento del trabajo colaborativo por parte de los estudiantes. Estas estrategias se suman a la cuidadosa selección de tareas de carácter investigativo estructurada, guiada y abierta. Las implicaciones para los contextos de formación docente se orientan por un diálogo de prácticas evaluativas.

Palabras clave: Evaluación formativa; Aprendizaje de las ciencias experimentales; Capacidades de investigación; Actividades prácticas investigativas.

Avaliação da qualidade dos exames de Biologia e Geologia do ensino secundário português

RESUMO

Os resultados dos alunos portugueses no exame de Biologia e Geologia têm revelado uma situação grave de insucesso ao longo dos anos, com classificações médias muito baixas e taxas de reprovação excessivamente elevadas. Na opinião dos professores, as principais causas de insucesso relacionam-se com o elevado grau de complexidade do exame. Assim, é importante analisar a validade e a qualidade técnica desses exames para aferir se esses instrumentos de avaliação estão a contribuir negativamente para o insucesso dos alunos. Neste contexto, realizou-se esta investigação qualitativa, de análise documental com recurso a análise de conteúdo. Analisaram-se dois exames de Biologia e Geologia (critério de seleção: provas com os melhores e os piores resultados) nas dimensões: Área disciplinar por ano (o exame avalia as áreas de Biologia e Geologia); Tipo de questão; Dimensões do Ensino das Ciências; Taxonomia de Bloom: Dimensão do Processo Cognitivo e Dimensão do Conhecimento. Conclui-se que os exames são cognitivamente exigentes, sendo que a maioria das questões avalia categorias superiores do processo cognitivo (aplicação e análise) de conhecimento conceptual. Esta investigação demonstra a falta de validade e fiabilidade dos exames de Biologia e Geologia, assim como vários problemas de qualidade técnica.

Palavras-chave: Biologia e Geologia; Educação em ciências; Avaliação; Avaliação externa; Exames nacionais

Teresa Lopesⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

José Preciosoⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, a escolaridade obrigatória estende-se até ao final do ensino secundário (12º ano ou 18 anos de idade). A avaliação sumativa dos alunos no ensino secundário compreende a avaliação sumativa interna, cuja responsabilidade é dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, e a avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais da responsabilidade do Ministério da Educação.

A disciplina de Biologia e Geologia é lecionada nos 10º e 11º anos do curso científico-humanístico (oferta educativa do ensino secundário vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior) de Ciências

e Tecnologias e o respetivo exame é realizado no final do 11^o ano. Para efeitos de certificação, o peso da classificação obtida no exame nacional é de 30% da classificação final dos alunos na disciplina, tendo a avaliação interna um peso de 70% da classificação final. No entanto, para efeito de seleção dos alunos no acesso ao ensino superior, se a disciplina for obrigatória para ingresso num determinado curso, a nota da classificação externa pode chegar a ter um peso de 50% e os alunos têm obrigatoriamente de atingir uma classificação mínima de 9,5 valores no exame para se poderem candidatar a esse curso.

Os resultados dos alunos no exame de Biologia e Geologia têm revelado uma situação grave de insucesso ao longo dos anos, com médias de classificações muito baixas e taxas de reprovação excessivamente elevadas (Lopes & Precioso, 2018). No que diz respeito à média de classificações, o valor máximo alcançado foi de 10,02 valores, em 2014 e 2016, e a classificação mínima foi de 8,21 valores, obtida em 2013 (Lopes, 2020). No que se refere às taxas de reprovação, os valores têm-se situado entre o 1/3 e os 2/3 dos alunos que vão a exame. O pior registo verificou-se no ano de 2013, em que a taxa de reprovação atingiu os 64,4%, o que significa que dos 76.501 exames realizados, 49.235 revelaram uma classificação abaixo dos 9,5 valores, números que mostram bem a dimensão do problema (Lopes, 2020).

Na opinião dos professores, as principais causas do insucesso dos alunos na avaliação externa da disciplina de Biologia e Geologia são: o elevado grau de complexidade do exame, o facto de o exame provocar *stress* e ansiedade nos alunos; as dificuldades dos alunos relacionadas com as competências de leitura, interpretação e comunicação; os critérios de correção e classificação do exame muito penalizadores; o elevado grau de complexidade da análise documental; o desfazamento entre o que é pedido no exame e o que é exigido pelo programa; a desadequação do exame à maturidade dos alunos e o facto de o programa da disciplina ser demasiado extenso (Lopes & Precioso, 2019).

Desta forma, é de grande importância analisar a validade e a qualidade técnica dos exames de Biologia e Geologia no sentido de avaliar se esses instrumentos de avaliação estão a contribuir negativamente para o insucesso dos alunos.

2. CONSTRUÇÃO DE TESTES DE AVALIAÇÃO: REGRAS E CONCEITOS IMPORTANTES

A avaliação das aprendizagens centra-se nos resultados dos alunos, sendo importante que as suas práticas asseverem uma recolha de informação rigorosa e consistente com as finalidades da aprendizagem (Fernandes, 2020).

O objetivo da avaliação da aprendizagem é oferecer uma oportunidade justa aos alunos para demonstrarem o que aprenderam (Airasian & Abrams, 2003) e, nesse sentido, é necessário que as informações recolhidas para a avaliação sejam de qualidade. Segundo Airasian & Abrams (2003), essa qualidade das informações recolhidas para a avaliação é influenciada por três fatores: por um lado, pelas condições sob as quais as informações são recolhidas, sendo que os alunos devem ter a oportunidade para mostrar o seu desempenho típico ou o melhor; por outro lado, pela qualidade dos

instrumentos de avaliação usados, que está relacionada com a clareza dos itens de teste, os critérios de correção adequados e a adequação do nível de linguagem aos alunos, entre outros; e por fim pela objetividade da informação, que pode ser posta em causa pelo enviesamento. Segundo os mesmos autores, bons instrumentos de avaliação apresentam três características fundamentais para que as informações coletadas tenham uma base fiável e válida: (i) o que é avaliado é o que foi ensinado; (ii) os exercícios, tarefas ou questões incluem uma amostra representativa dos objetivos ou metas que se tinham estabelecido previamente para as aprendizagens dos alunos; (iii) as questões de avaliação, as instruções e os procedimentos de correção e cotação são claros, inequívocos e apropriados (Airasian & Abrams, 2003).

Fernandes (2020) faz várias recomendações que devem merecer a atenção dos professores e avaliadores, nos processos de recolha de informação, quando elaboram instrumentos de avaliação (normalmente testes) e formulam questões cujos resultados servirão para atribuir uma classificação aos alunos. São elas:

- 1) As questões devem ser consistentes com o que foi ensinado, isto é, não deverão ser formuladas questões cujo conteúdo não foi devidamente trabalhado com os alunos.
- 2) Relativamente a um determinado conteúdo, devem ser formuladas questões com graus diferenciados de dificuldade.
- 3) Deve haver uma congruência entre o nível de dificuldade das questões formuladas e o nível de dificuldade que foi abordado durante o processo de ensino.
- 4) Não devem ser formuladas questões que exijam dos alunos a mobilização de conhecimentos, capacidades ou procedimentos que não foram devidamente tratados nas aulas.
- 5) As perguntas devem ser escritas de forma muito clara, assegurando que todos os alunos compreendem o que se pretende.
- 6) As questões formuladas não podem ser ambíguas, ou seja, os alunos deverão compreender exatamente o que se pretende.
- 7) Deve poder garantir-se que o que se pergunta permite avaliar as aprendizagens que realmente se pretendem avaliar.
- 8) Devem ser utilizadas diferentes tipologias de perguntas (por exemplo, perguntas de escolha múltipla; perguntas de ordenação; perguntas de associação; perguntas de verdadeiro/falso; perguntas de resposta curta; perguntas de resposta longa) (Fernandes, 2020, p. 6).

A avaliação deve refletir o alinhamento entre o currículo definido previamente, o que foi ensinado e o que é avaliado, tanto no que diz respeito aos conteúdos, como no que se refere aos processos cognitivos. A Taxonomia de Bloom refere-se a essa coerência como alinhamento (Anderson et al., 2001; Bloom et al., 1956) que considera essencial para a eficácia do processo educativo.

A Taxonomia de Bloom – *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* – (Bloom et al., 1956), pretendeu desenvolver um método de classificação para processos cognitivos que seriam importantes nos processos de aprendizagem.

Mais tarde, foi revista e atualizada por uma equipa de investigadores pela necessidade de incorporar novas práticas e novos conhecimentos sobre a aprendizagem que se foram construindo e que foram evoluindo (Anderson et al., 2001), sendo publicada, em 2001, sob o título *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Anderson et al., 2001). Esta taxonomia foi sendo amplamente usada a nível internacional para caracterizar objetivos educacionais em documentos oficiais, em currículos, em avaliações do desempenho dos alunos baseadas em objetivos e para alinhar os currículos com a avaliação (Lee et al, 2017). E continua a ser utilizada (Forehand, 2010), constituindo uma base para a determinação de objetivos curriculares e para a implementação de metas gerais de ensino (Krathwohl, 2002), tendo uma influência significativa e duradoura no processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis de ensino até aos dias de hoje (Adams, 2015). E, por isso, é utilizada neste estudo para análise das questões relativamente às duas dimensões que pressupõe na construção da aprendizagem: a dimensão do conhecimento e a dimensão dos processos cognitivos.

Tendo os resultados nos exames tanta influência na vida dos alunos, é fundamental que alunos, professores, encarregados de educação e sociedade sintam confiança nesses instrumentos e nos resultados por eles fornecidos. Para De Ketele e Gerard (2005), as condições para se ter um teste como um instrumento de avaliação de qualidade são a relevância, a validade e a fiabilidade, que, embora sejam dimensões teoricamente independentes, se interrelacionam. Para Black (1998), a confiança dos resultados depende da fiabilidade, da validade e da ausência de enviesamento. Conceitos que importa clarificar, já que, na opinião dos autores referidos, são amplamente negligenciados.

A relevância é o grau de apropriação do teste em relação aos objetivos, ou seja, é o grau de compatibilidade do instrumento de avaliação com os outros elementos do sistema ao qual pertence (De Ketele & Gerard, 2005).

A fiabilidade está relacionada com o facto de os resultados serem reproduzíveis noutras condições: com corretores diferentes, num outro período de tempo, com outros aplicadores, com conjuntos de perguntas diferentes, entre outros (Black, 1998; De Ketele & Gerard, 2005). Ou seja, está relacionada com o grau de congruência entre a nota obtida e a nota verdadeira, a que reflete verdadeiramente o que o aluno sabe e consegue fazer, não esquecendo que a nota verdadeira é uma abstração, um ponto de convergência desejado, independente dos avaliadores e das circunstâncias (De Ketele & Gerard, 2005).

Em Portugal, em 2018, foram pedidas 6.822 reapreciações de provas de exame do secundário apenas na 1ª fase: 75% dessas reapreciações resultaram em subida da nota; 9% em descida da nota; e apenas 16% em manutenção da nota (Júri Nacional de Exames, 2019). No caso específico de Biologia e Geologia, foram pedidas 1.220 reapreciações de provas de exame: 784 (64%) resultaram em subida da nota; 117 (10%) resultaram em descida da nota; e 319 (26%) resultaram em manutenção da nota (Júri Nacional de Exames, 2019). Estes números demonstram bem a reduzida fiabilidade das provas nacionais, o que ainda é agravado pelo facto de que, para pedir a reapreciação da prova,

é necessário pagar com antecedência 25 euros (que, no caso de subida da nota, são devolvidos), o que limita, com base em critérios económicos, o acesso ao pedido de reapreciação, levantando questões éticas de igualdade de acesso a um direito dos alunos que realizam o exame.

Para minimizar estes efeitos, cada vez mais, se tem normalizado a aplicação da prova, os critérios de avaliação e os procedimentos de classificação pelos professores classificadores (Fernandes, 2005; Kellaghan & Madaus, 2003), o que acaba por condicionar o tipo de questões incluídas no exame, levando a que este seja sobretudo constituído por itens de seleção.

A validade é um conceito complexo (Black, 1998) que está relacionado com o grau de adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia, ou seja, o que um instrumento pretende avaliar e o que realmente avalia (De Ketele & Gerard, 2005). A validade de conteúdo refere-se ao grau de adequação de um instrumento de avaliação ao currículo que se pretende avaliar, ou seja, se o teste avalia ou não o currículo de uma disciplina ou de um curso (Black, 1998). A validade de constructo relaciona-se com o facto de as questões avaliarem as competências e os processos cognitivos que se pretendem avaliar (Black, 1998). Deste modo, a validade de um teste está relacionada também com as inferências que se fazem a partir dos resultados dos alunos nesse teste (Black, 1998). Por outro lado, se os exames, pela sua existência, induzem um modelo de aprendizagem inadequado, então, para Black (1998), é inevitável concluir que tal implica falta de validade. Ora, isso é o que tem vindo a ser descrito pela investigação relativamente aos exames em Portugal, que induzem o *teaching to the test*, o que põe em causa a validade das provas nacionais. Vários estudos realizados no nosso país (Lopes, 2013; Madureira, 2011; Marques et al., 2015; Raposo & Freire, 2008; Rosário, 2007) mostram essa influência da realização de exames nacionais nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores. Os docentes orientam as suas práticas para “treinar” os alunos para o que é pedido no exame, utilizando práticas que não pensam ser as de maior qualidade para a aprendizagem; elaboram os seus testes com a estrutura semelhante à dos exames e com os mesmos critérios de classificação das questões, mesmo não concordando com eles e considerando-os penalizadores para os alunos; e mostram grande preocupação em abordar todo o programa das disciplinas, mesmo sabendo que o ritmo que impõem para o lecionar não proporciona uma aprendizagem de qualidade (Lopes, 2013).

Segundo Alves (2014), os exames do ensino secundário português carecem de validade por várias razões: avaliam o que não foi ensinado, sobrevalorizam alguns conteúdos, sem que haja coerência com o programa das disciplinas avaliadas, não levam em consideração as condições em que se deu o processo de ensino, nem o processo de aprendizagem e contemplam questões ambíguas.

Fiabilidade e validade são conceitos que estão muitas vezes correlacionados e um não faz sentido sem o outro, como explica Black (1998): um teste que tenha condições de classificação e correção bem definidas e reproduzíveis em condições diferentes e com corretores diferentes, ou seja, um teste fiável, perde todo o valor se não avaliar o currículo que se pretende avaliar; por outro lado, um teste que avalia um currículo e as competências

que se propõe avaliar, ou seja que é válido, mas que apresenta problemas de correção e classificação, fica desprovido de significância. Muitas vezes, o que acontece é que estes dois conceitos entram em conflito, já que, para aumentar a fiabilidade na correção e classificação, poder-se-á diminuir a validade, reduzindo o alcance que o teste possa ter. Por outro lado, quando aumentamos esse alcance com a introdução de questões de resposta aberta e de desenvolvimento de raciocínio, diminui-se a fiabilidade.

Este conflito de que Black (1998) fala é bem visível no caso dos exames nacionais portugueses. A maioria das questões é de resposta fechada, ou de seleção, e os critérios de correção e classificação das questões de resposta aberta ou de construção são considerados pelos professores muito limitadores da liberdade de resposta dos alunos (Lopes, 2013), em nome da fiabilidade, pondo em causa a validade do instrumento de avaliação, já que os professores relatam casos em que, para cumprir os critérios de correção impostos, atribuem zero valores a respostas que consideram pelo menos parcialmente corretas, mas que não cumprem os requisitos dos critérios de classificação.

Fernandes (2008) considera legítimo questionar a validade e fiabilidade atribuídas às avaliações externas. O autor argumenta que os conceitos base da psicométrica são muito usados nas avaliações externas, mas a verdade é que, apesar das orientações emergentes da investigação em avaliação das aprendizagens se inserirem no paradigma cognitivista, não se têm desenvolvido outros conceitos mais adequados segundo as perspetivas mais atuais de avaliação e, portanto, esta é uma área que exige mais investigação (Fernandes, 2008).

Por outro lado, se a prova pretende seriar alunos, um outro conceito importante a ter em conta é o de sensibilidade, a capacidade da prova de diferenciar os alunos, ou seja, de discriminar níveis distintos de qualidade das aprendizagens dos alunos (Almeida, 2012). A sensibilidade de uma prova será tão maior, quanto maior for a sua capacidade de discriminar níveis de desempenho dos discentes (Almeida, 2012).

O enviesamento ou funcionamento diferencial de itens pode surgir entre sexos, grupos étnicos ou classes sociais diferentes, entre outras situações (Black, 1998) e está relacionado com os fatores que levam as questões a ter um impacto desigual em alunos diferentes, criando, à partida, injustiça. Há uma grande quantidade de condições que podem levar ao funcionamento diferencial das questões, tais como: contextos, género, classe social, preferência cognitiva, estilo de aprendizagem e temperamento, entre outros. Os problemas de enviesamento muitas vezes não são levados em consideração, frequentemente são muito difíceis de detetar, até porque reiteradamente não são conhecidos nem estudados, embora constituam ameaças à equidade (Black, 1998).

Torna-se assim claro que a justiça pretendida num teste de grande impacto no percurso académico dos alunos será muito difícil de alcançar com um instrumento de avaliação como o exame.

3. OBJETIVOS

Estudos prévios (Lopes & Precioso, 2018) evidenciam uma situação de insucesso escolar grave, muito prevalente e persistente, no exame de Biologia e Geologia, já que os alunos e as alunas têm vindo a obter classificações médias preocupantemente baixas (entre 8 e 11 valores) e taxas de reprovação demasiadamente altas (entre 45% e 65%). Importa então analisar a qualidade desses exames, no sentido de averiguar se o instrumento de avaliação poderá estar a contribuir para esse insucesso.

Assim, os objetivos deste estudo são: (1) analisar a validade e a qualidade técnica dos exames de Biologia e Geologia; (2) determinar se os exames de Biologia e Geologia avaliam as finalidades da disciplina previstas no Programa; (3) determinar se os exames de Biologia e Geologia avaliam a consecução dos objetivos educacionais propostos pela Taxonomia de Bloom.

4. METODOLOGIA

A população deste estudo é constituída pelos vários exames nacionais de Biologia e Geologia, da 1ª e 2ª fases, que foram realizados nos anos letivos entre 2012/2013, último ano em que se aplicaram alterações nas provas nacionais, a 2017/2018, último ano com dados fornecidos de forma completa pelo Júri Nacional de Exames (JNE). A população é, portanto, constituída por dez exames. Selecionou-se uma amostra não probabilística de conveniência, sendo o critério os extremos dos resultados dos alunos, tanto em termos de classificação média como de taxa de aprovação. Assim, a amostra é composta por dois exames: exame de Biologia e Geologia de 2014, 1ª fase, a prova em que os alunos apresentaram os melhores resultados; e exame de Biologia e Geologia de 2014, 2ª fase, a prova em que os alunos apresentaram os piores resultados. Optou-se por uma investigação qualitativa de análise documental e análise de conteúdo. Foram construídos os instrumentos de recolha de dados que consistiram em grelhas para analisar as questões dos exames de forma a permitir obter dados sobre as seguintes dimensões: Área disciplinar por ano; Tipo de questão; Dimensões do ensino das ciências; Taxonomia de Bloom: dimensão do processo cognitivo; Taxonomia de Bloom: dimensão do conhecimento. As grelhas de análise foram construídas com a especificação das dimensões, respetivas categorias e subcategorias baseadas na literatura da especialidade, sendo submetidas a validação *a priori* por especialistas em Educação e em Educação em Ciências. Os exames nacionais sujeitos a análise e os respetivos critérios de correção foram retirados do *site* do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).

No tratamento de dados, realizaram-se a análise documental e a análise de conteúdo, cada uma das questões de cada um dos exames foi analisada qualitativamente, fazendo a respetiva categorização para cada uma das dimensões analisadas (presença/ausência da categoria e cotação). Por fim, fez-se uma análise de abordagem quantitativa (registo quantitativo de cada categoria e cotação correspondente), no sentido de permitir reduzir os dados de forma

a facilitar a elaboração de conclusões, registando-se os resultados em tabelas para comparar as duas provas.

5. RESULTADOS

Os exames de Biologia e Geologia são compostos por questões de vários tipos distribuídas por quatro grupos. Cada grupo apresenta sempre documentos/fontes de informação, que podem ser textos, gráficos, imagens, tabelas, mapas, cuja análise é pré-requisito para responder às questões.

Através da análise da Tabela 1, constata-se que há uma preocupação em produzir provas equivalentes, em termos de estrutura, dentro dos mesmos parâmetros. Nas duas provas são abordados conteúdos de Biologia de 10^o e 11^o anos e de Geologia de 10^o e 11^o anos, com, sensivelmente, a mesma distribuição de questões. Nas duas provas, surgem quatro questões do domínio procedimental de Biologia, não se verificando questões do domínio procedimental de Geologia.

Relativamente aos tipos de questões, as duas provas apresentam 25 itens de seleção e cinco itens de construção, o que revela um grande desequilíbrio. Ambas são compostas por 22 questões de escolha múltipla, correspondendo a 110 pontos; uma questão de associação, correspondendo a 10 pontos; duas questões de ordenação, correspondendo a 20 pontos; e cinco questões de resposta restrita, correspondendo a 60 pontos. Quer isto dizer que há manutenção da estrutura da prova, no que diz respeito a tipos de questões e respetiva cotação, mas não há uma distribuição equitativa do tipo de questões.

Também no que concerne às dimensões do ensino das ciências, verifica-se constância de uma prova para a outra, visto que as duas apresentam 26 questões (175 pontos) inseridas na categoria “Aprender ciência” e 4 questões (25 pontos) inseridas na categoria “Aprender a fazer ciência”. As categorias “Aprender acerca da ciência” e “Aprender pela ciência” não se encontram representadas, embora se apresentem, nos documentos normativos da disciplina, como finalidades importantes. As questões de resposta restrita poderiam ser consideradas na categoria “Aprender pela ciência” pela argumentação e fundamentação científicas. No entanto, não foram inseridas nessa categoria porque, na realidade, não avaliam essas competências, visto que apenas aceitam uma única resposta correta.

Compreende-se que o exame incida mais sobre “Aprender ciência”, ou seja, nos conteúdos; no entanto, se o programa da disciplina considera como importantes finalidades da disciplina as outras categorias, não se compreende que duas delas não estejam sequer representadas, já que o exame, como instrumento de avaliação da disciplina, deve avaliar a consecução das suas finalidades.

Relativamente à dimensão do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom revista, surgem algumas diferenças que podem explicar as disparidades nas classificações dos alunos nas duas provas. Embora os dois exames se centrem nas categorias de aplicação e análise, há diferenças.

Tabela 1*Análise Comparada dos Rexames 2014, 1.ª Fase e 2014, 2.ª Fase*

Avaliação da qualidade dos exames de Biologia e Geologia			Exame: 2014 1ª fase		Exame: 2014 2ª fase	
			n	cotação	n	cotação
Área disciplinar por ano	Biologia	10º ano	3	20	4	25
		11º ano	8	55	7	50
	Geologia	Procedimental	4	25	4	25
		10º ano	7	45	7	45
		11º ano	8	55	8	55
		Procedimental	0	0	0	0
Tipo de questão	Questões de seleção	Escolha múltipla	22	110	22	110
		Associação	1	10	1	10
		Ordenação	2	20	2	20
	Questões de construção	Verdadeiro/Falso	0	0	0	0
		Completamento	0	0	0	0
		Completamento	0	0	0	0
		Resposta curta	0	0	0	0
		Resposta restrita	5	60	5	60
		Resposta extensa	0	0	0	0
Dimensões do Ensino das Ciências	Aprender ciência		26	175	26	175
	Aprender a fazer ciência		4	25	4	25
	Aprender sobre a ciência		0	0	0	0
	Aprender pela ciência		0	0	0	0
Taxonomia de Bloom: Dimensão do Processo Cognitivo	Lembrar		0	0	0	0
	Compreender		5	25	3	15
	Aplicar		14	75	15	80
	Analisar		10	90	11	90
	Avaliar		1	10	1	15
	Criar		0	0	0	0
Taxonomia de Bloom: Dimensão do Conhecimento	Conhecimento factual		0	0	0	0
	Conhecimento conceptual		26	175	26	175
	Conhecimento processual		4	25	4	25
	Conhecimento metacognitivo		0	0	0	0

No caso da 1ª fase, prova em que os alunos tiveram melhores resultados, há cinco questões na categoria da compreensão, correspondendo a 25 pontos, enquanto na 2ª fase, prova em que os alunos tiveram piores resultados, há apenas três questões de compreensão, correspondendo a apenas 15 pontos.

Na categoria “Aplicar”, na 1ª fase, há 14 questões, correspondendo a 75 pontos, enquanto na 2ª fase, há 15 questões, correspondendo a 80 pontos. Na categoria da análise, na 1ª fase há 10 questões e na 2ª fase há 11 questões, mas correspondem igualmente a 90 pontos. Na categoria “Avaliar”, a mais elevada presente nas provas, há apenas uma questão em cada prova, mas na 1ª fase, corresponde a 10 pontos e, na 2ª fase, corresponde a 15 pontos. Em nenhuma das provas surgem itens que configurem as categorias de “Lembrar”, a menos exigente, e de “Criar”, a mais exigente. Portanto, a 2ª fase é uma prova mais exigente cognitivamente. Por outro lado, dentro da mesma categoria, as questões podem ter graus de dificuldade diferentes, seja pelos conteúdos que abordam, em termos de quantidade e qualidade, seja pelo nível e quantidade de relações e inferências que o aluno tem de fazer para responder às questões.

No que concerne à dimensão do conhecimento da Taxonomia de Bloom revista, as provas mostram-se equiparadas, pois ambas apresentam 26 itens dentro da categoria de conhecimento conceptual, perfazendo 175 pontos, e quatro itens dentro da categoria de conhecimento processual, somando 25 pontos.

Em síntese, demonstra-se que os exames são provas cognitivamente exigentes, em que a maioria das questões avalia categorias superiores do processo cognitivo, tais como a aplicação e análise, de conhecimento conceptual. Não há questões pertencentes à categoria “Lembrar” e as questões de compreensão são raras, mas também não há questões da categoria “Criar”. Há um privilégio claro das perguntas de escolha múltipla. A principal finalidade do ensino das ciências avaliada é “Aprender Ciência”, embora também surja um grupo em que há questões que avaliam a finalidade “Aprender a fazer ciência”, avaliando conhecimento processual. É de salientar que, por vezes, o grau de dificuldade surge com artificialismos e formulações menos corretas das questões que causam dúvidas e inseguranças aos alunos. Por fim, considera-se, pela análise das duas provas, que o exame da 2ª fase apresenta uma complexidade de análise mais elevada, sobretudo ao nível interpretativo, incidindo em categorias cognitivas mais elevadas e conteúdos e conceitos mais específicos e menos familiares dos alunos, o que eleva o nível de dificuldade geral da prova, tornando-a cognitivamente mais exigente.

6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Os exames de Biologia e Geologia são provas exigentes, em que a maioria das questões avalia categorias superiores do processo cognitivo, tais como a aplicação e análise, de conhecimento conceptual.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados de outros estudos realizados no mesmo âmbito. Preto (2008) analisou o grau de dificuldade dos itens relacionados com atividades experimentais da 1ª e 2ª fases do ano de 2006 e concluiu que as questões requerem um nível elevado de exigência

conceptual por exigirem a associação de diferentes conteúdos solicitando principalmente competências no domínio do raciocínio.

Esteves e Rodrigues (2012) analisaram, segundo o domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, os itens dos exames da disciplina de História, de 2006 a 2010, 1ª e 2ª fases, verificando que não existiam questões na categoria “Conhecer”, mas sim em todas as outras categorias, sendo a categoria da compreensão aquela que apresentava maior número de itens e maior cotação. As autoras concluíram que as provas apresentam uma complexidade cognitiva elevada. Tal como já havia sido constatado por Esteves e Rodrigues (2012), também o exame de Biologia e Geologia apresenta fundamentalmente questões que avaliam categorias superiores do processo cognitivo.

Por outro lado, o privilégio claro que é dado às perguntas de escolha múltipla retira validade à prova, uma vez que este tipo de itens dificulta a avaliação da capacidade do aluno desenvolver um raciocínio (Black, 1998). O aluno pode estar a fazer um raciocínio pelo menos parcialmente correto e errar a questão, ou pode acertar a questão fazendo um raciocínio errado. E, portanto, não está a ser dada uma oportunidade justa ao aluno para mostrar aquilo que sabe neste domínio. Esta opção pelas questões de escolha múltipla está relacionada com a tentativa de incrementar a fiabilidade da prova, mas diminui a sua validade, o que evidencia o conflito em que entram estes dois conceitos, denunciado por Black (1998).

Relativamente às finalidades do ensino das ciências, a principal finalidade avaliada é “Aprender ciência”, embora também surja um grupo em que há questões que avaliam a finalidade “Aprender a fazer ciência”, avaliando conhecimento processual. Pode compreender-se que o exame incida mais sobre “Aprender ciência”, ou seja, nos conteúdos, no entanto, se o programa da disciplina considera como importantes finalidades da disciplina as outras categorias, –“Aprender acerca da ciência” e “Aprender pela ciência”–, não é aceitável que estas dimensões não estejam sequer representadas, uma vez que o exame, como instrumento de avaliação, deve avaliar a consecução das finalidades da disciplina. Este facto retira validade ao exame já que este não avalia o que o programa da disciplina preconiza.

É impreterível produzir instrumentos de avaliação com melhor qualidade técnica, aperfeiçoando os seguintes aspetos na elaboração das provas: as questões não podem, de forma inequívoca, extrapolar o programa da disciplina, tanto no que se refere aos conteúdos, como no que se refere ao grau de complexidade com que são abordados; os tipos de itens devem ser mais diversificados, introduzindo por exemplo questões de resposta curta, retirando o privilégio claro dado às questões de escolha múltipla; as questões de ordenação devem ser retiradas porque, por um lado, por vezes não são claras para os alunos e, por outro, o seu critério de classificação é muito penalizador; as questões devem ser claras e conter indicações objetivas daquilo que se pretende que o aluno demonstre saber fazer; a escolha dos documentos de suporte deve ser mais criteriosa no sentido de estes se adequarem melhor à maturidade cognitiva e à idade dos alunos; a linguagem deve ser clara, do domínio dos alunos e adaptada em termos etários; não devem existir artificialismos que aumentam a complexidade na forma como é elaborada a questão, seja de linguagem, seja de interpretação da questão,

seja de pormenores dissimulados que determinam a resposta, entre outros; deve ser procurado um maior equilíbrio nos processos cognitivos avaliados, assim como das finalidades da disciplina.

Os critérios de correção e classificação devem ser repensados, tornando-os mais flexíveis, devendo haver, por parte do IAVE, uma maior consideração pelas sugestões e contribuições dos professores classificadores acerca do que deve ou não ser melhorado na primeira versão do documento dos critérios de classificação que lhes é fornecida, transferindo para os professores classificadores maior responsabilidade, o que também implica mais e melhor formação nessa área.

Uma forma de equilibrar validade e fiabilidade é as provas serem corrigidas por mais do que um corretor, independentemente, fazendo depois um balanço das classificações atribuídas pelos diferentes corretores.

No ano letivo 2019/2020, devido à pandemia de COVID-19 que levou a aulas não presenciais no final do 2º período e todo o 3º período, o exame de Biologia e Geologia sofreu alterações, tanto na sua estrutura, como na sua classificação. O exame foi constituído por 33 itens, dos quais apenas 10 eram obrigatórios. Dos restantes 23, contribuíram para a classificação final da prova os 15 itens em que cada aluno teve melhor pontuação. Quanto ao tipo de questões, foram introduzidas questões de resposta curta e questões de completamento de seleção (com escolha múltipla). A todas as questões foi atribuída a mesma cotação. Estas alterações deram maior oportunidade aos alunos para mostrarem o que sabem e o que são capazes de fazer e, por isso, merecem uma reflexão acerca de se deveriam manter-se nos próximos exames. As modificações no instrumento de avaliação levaram a uma melhoria significativa nos resultados dos alunos. A média dos resultados da 1ª fase (dados do JNE, sem especificar se a média se refere a alunos internos ou a todos os alunos que realizaram o exame na 1ª fase) foi de 14 valores e a taxa de reprovação ficou-se pelos 15,57%. É ainda de salientar que apenas os alunos que pretendessem usar a prova nacional como prova específica para acesso ao ensino superior tinham a obrigatoriedade de a realizar. No entanto, a diferença no número de alunos a realizar a prova não foi grande, já que se realizaram 41460 provas na 1ª fase de 2020 (na 1ª fase de 2019 realizaram-se 42848 provas). Estes resultados vêm ao encontro do que se defende nesta investigação, já que mudanças no instrumento de avaliação produziram grandes diferenças nos resultados dos alunos, e mostram que uma prova pontual não é um instrumento rigoroso incontestável que defina o que um aluno sabe e é capaz de fazer e que, portanto, não pode determinar de forma tão decisiva o percurso académico dos alunos. Por outro lado, a melhoria nos resultados dos alunos vem demonstrar que a prova não pode ser vista como um instrumento de avaliação inquestionável e infalível, mas antes que deve ser repensado e continuamente melhorado.

Por fim, salienta-se que esta investigação apresenta algumas limitações. Por um lado, pela amostra diminuta de provas analisadas e, por outro, por não se ter estudado aprofundadamente se o exame avalia o conteúdo programático de forma adequada.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020; Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/123731/2016.

REFERÊNCIAS

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152-152. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Airasian, P. W., & Abrams, L. M. (2003). Classroom student evaluation. In J. T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 533-548). Kluwer Academic Publishers.
- Almeida, L. (2012). Avaliação dos alunos: Combinando as razões e os modos. In J. Karpicke, H. Sousa, L. Almeida, & Fundação Francisco Manuel dos Santos (Ed.), *A avaliação dos alunos* (pp. 73-88). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Alves, J. (2014). Exames: Mitos e realidades. In J. Machado & J. Alves (Orgs). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 155-169). Universidade Católica Portuguesa.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Black, P. J. (1998). *Testing, friend or foe?: The theory and practice of assessment and testing*. Psychology Press.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- De Ketele, J. M., & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1087028ar>
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2012). Exames nacionais e contextualização no ensino da História. *Revista Interações*, 8(22), 135-162. <https://doi.org/10.25755/int.1539>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372. <http://dx.doi.org/10.18222/ae194120082065>
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação sumativa*. In Projeto MAIA – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_sumativa.pdf
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 41-74). https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

Júri Nacional de Exames (2019). *Processo de avaliação axterna da aprendizagem – Provas de aferição, provas finais e exames nacionais 2018*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2018_final_lv.pdf?fbclid=IwAR2ogq7WPSzMp-Nbl5jCUpML2uv560P0QLDW7vXbyqHtI6qk5ucRCyMKeUA

Kellaghan, T. & Madaus, G. (2003). External (public) examinations. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 577-600). Kluwer Academic Publishers.

Krathwohl, D. R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104>

Lee, Y., Kim, M., Jin, O., Yoon, H., & Matsubara, K. (2017). *East-Asian primary science curricula - An overview using revised Bloom's taxonomy*. Springer.

Lopes, T. (2013). *Perceções de professores, alunos e encarregados de educação sobre o (in)sucesso na disciplina de Biologia e Geologia* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/28923>

Lopes, T. (2020). *Insucesso escolar na disciplina e no exame de Biologia e Geologia e fatores associados* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77124>

Lopes, T. & Precioso, P. (2018). Evolução do insucesso escolar nos exames nacionais do ensino secundário, por sexo, em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), p. 53-69. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.003>

Lopes, T. & Precioso, J. (2019). *O que pensam os professores portugueses sobre as causas do insucesso dos alunos no exame nacional da disciplina de Biologia e Geologia?* In XV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade da Coruña.

Madureira, M. B. (2011). *A influência dos exames nacionais de Física e Química A e respetivos resultados nas práticas de ensino e de avaliação dos professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19112>

Marques, M.; Sousa, J.; Costa, N.; & Pacheco, J. (2015). Efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento profissional de professores de Matemática do ensino básico em Portugal. *Meta: Avaliação*, 7(19), 58-84. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i19.781>

Preto, A. (2008). *Ensino da Biologia e Geologia no Ensino Secundário: Exames e trabalho experimental* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1312>

Raposo, P. & Freire, A. (2008). Avaliação das aprendizagens: Perspectivas de professores de Física e Química. *Revista da Educação*, XVI(1), 97-127. https://www.academia.edu/50102733/Avalia%C3%A7%C3%A3o_das_Aprendizagens_Perspectivas_de_Professores_de_F%C3%ADsica_e_Qu%C3%ADmica

Rosário, M. A. (2007). *Influência do exame nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em Matemática* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/7180>

i Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-8361-1429>

ii Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-7889-8290>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Teresa Lopes
Instituto de Educação (IE), Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
teresaflopes@netcabo.pt

Recebido em 10 de dezembro de 2020
Aceite para publicação em 18 de fevereiro de 2022

Quality assessment of the Portuguese secondary school Biology and Geology exams

ABSTRACT

The results of Portuguese students in the Biology and Geology exam have revealed a serious situation of failure over the years, with very low average scores and excessively high failure rates. In teachers' opinion, the main causes of failure are related to the high complexity of the exam. Thus, it is important to analyze the validity and technical quality of these exams to assess whether these assessment instruments are negatively contributing to the students' failure. In this context, this qualitative research was carried out, using document analysis and content analysis. Two Biology and Geology exams were analyzed (selection criteria: exams with the best and worst results) in the dimensions: Disciplinary area per year (the exam evaluates the areas of Biology and Geology); Question type; Dimensions of science education; Bloom's Taxonomy: cognitive process dimension and knowledge dimension. It is concluded that the exams are cognitively demanding, and most questions evaluate higher categories of the cognitive process (application and analysis) of conceptual knowledge. This investigation demonstrates the lack of validity and reliability of the Biology and Geology exams, as well as several technical quality problems.

Keywords: Biology and Geology, Science education, Evaluation, External assessment, National exams.

Evaluación de la calidad de los exámenes de Biología y Geología en la educación secundaria portuguesa

RESUMEN

Los resultados de los estudiantes portugueses en el examen de Biología y Geología han revelado una grave situación de reprobación a lo largo de los años, con puntuaciones medias muy bajas y tasas de fracaso excesivamente altas. En opinión de los profesores, las principales causas de reprobación están relacionadas con el alto grado de complejidad del examen. Por tanto, es importante analizar la validez y calidad técnica de estos exámenes para evaluar si estos instrumentos de evaluación están contribuyendo negativamente al fracaso de los estudiantes. En este contexto, se llevó a cabo esta investigación cualitativa, utilizando análisis de documentos mediante análisis de contenido. Se analizaron dos exámenes de Biología y Geología (criterio de selección: pruebas con mejor y peor resultado) en las dimensiones: Área disciplinaria por año (el examen evalúa las áreas de Biología y Geología); Tipo de pregunta; Dimensiones de la enseñanza de las ciencias; Taxonomía de Bloom: dimensión del proceso cognitivo y dimensión del conocimiento. Se concluye que los exámenes son cognitivamente exigentes y la mayoría de las preguntas evalúan categorías superiores del proceso cognitivo (aplicación y análisis) del conocimiento conceptual. Esta investigación demuestra la falta de validez y confiabilidad de los exámenes de Biología y Geología, así como varios problemas de calidad técnica.

Palabras clave: Biología y Geología, Educación en ciencias, Evaluación, Evaluación externa, Exámenes nacionales.

Experiências de estudantes-treinadores em Educação Física: Uma perspectiva biográfica de aprendizagem

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as biografias de estudantes-treinadores matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Treino Desportivo de um curso de Educação Física. Para atingir esse objetivo, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com nove estudantes-treinadores do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior pública, utilizando como base a teoria de aprendizagem ao longo da vida de Peter Jarvis (2009b). Os resultados indicaram a necessidade de se considerar as distintas experiências de vida dos estudantes-treinadores durante o ECS. Ao se compreender a trajetória pessoal e desportiva dos estudantes, o ECS pode ser estruturado de modo a respeitar as expectativas de cada estudante, estimulando sua participação ativa durante este importante momento formativo.

Palavras-chave: Biografia; Estudantes; Educação física e treino; Estágios

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que constitui a força motriz das mudanças do ser humano ao longo do tempo (Jarvis, 1987). Nos últimos anos, Jarvis (2009b) conferiu uma perspectiva biográfica à aprendizagem, indicando que esta ocorre quando a experiência é transformada a partir de socializações (primária e secundária), resultando em uma pessoa (biografia) modificada e mais experiente. A biografia, portanto, pode ser definida como “a soma das experiências com as quais aprendemos e, ao mesmo tempo, somos produto” (Jarvis, 2009b, p. 61). Quando estudamos aspectos da aprendizagem estamos estudando pessoas, “not people isolated in laboratories or in artificial situations, like classrooms, but people in time, space, and society” (Jarvis, 2011, p. 3). Isso revela uma concepção complexa da aprendizagem humana, na qual o indivíduo inteiro (corpo e mente) aprende a partir de uma combinação de experiências sociais e culturais durante a vida, que são filtradas de maneira cognitiva, emocional ou prática (ou combinando estas formas), destacando um indivíduo em constante mudança (Jarvis, 2009b).

Fabrcio Jofo Milanⁱ
Universidade Federal
de Santa Catarina,
Brasil

William das Neves
Sallesⁱⁱ
Universidade Federal
de Santa Catarina,
Brasil

Vinicius Zeilmann
Brasilⁱⁱⁱ
Universidade Federal
de Santa Catarina,
Brasil

Heitor de Andrade
Rodrigues^{iv}
Universidade Estadual
de Maringf (UEM),
Brasil

Juarez Vieira do
Nascimento^v
Universidade Federal
de Santa Catarina,
Brasil

Michel Milistetd^{vi}
Universidade Federal
de Santa Catarina,
Brasil

Neste sentido, a aprendizagem ocorre a partir de um processo denominado disjunção (*disjuncture*), em que o aprendiz percebe uma lacuna ou descontinuidade entre sua biografia e a experiência atual que vivencia (Jarvis, 2009b). Quando não consegue responder à nova experiência com os recursos que já traz em seu repertório de experiências prévias, o indivíduo pode sair de seu estado de harmonia (zona de conforto) e sofrer uma disjunção, a qual pode ou não ser enfrentada e resolvida. Ao optar por resolvê-la, o indivíduo se torna capaz de preencher a lacuna criada pela nova experiência recebida (aprendizagem) e, conseqüentemente, modificar sua biografia. Isto ocorre na medida em que o indivíduo reflete sobre a experiência, o que lhe permite problematizar suas opiniões, atitudes e valores (reflexão), transformar as emoções (emoção), responder a ela ou mesmo fazer algo sobre ela (ação) (Jarvis, 2015). Fundamentalmente, a reflexão é o primeiro passo na direção da interpretação das experiências de aprendizagem, nomeadamente pensando e/ou refletindo sobre elas, além da emoção e da ação, que, articuladas à reflexão, contribuem para responder à disjunção e assim dar novo significado à experiência, criando novos conhecimentos ou habilidades (Jarvis, 2009b).

No que diz respeito à aprendizagem de treinadores desportivos, estudos com foco na análise da biografia dos treinadores têm indicado que a aprendizagem é um processo idiossincrático (carregado de significados individuais), no qual determinadas experiências vivenciadas pelos indivíduos podem ser tão significativas a ponto de promover consideráveis mudanças em suas trajetórias pessoais e profissionais (Callary et al., 2012; Duarte & Culver, 2014; Leduc et al., 2012; Tozetto et al., 2017; Werthner & Trudel, 2009). Paralelamente à condição biográfica de aprendizagem, é possível compreender os caminhos pelos quais o treinador desportivo se desenvolve profissionalmente. Em seu estudo, Nelson et al. (2006) demarcaram a aprendizagem dos treinadores em três vias, nomeadamente: a aprendizagem formal (instituições de ensino com certificação), a aprendizagem não formal (atividades como *workshops*, clínicas, cursos, tanto em ambiente presencial quanto virtual) e a aprendizagem informal (experiências ocorridas diariamente, interação com pares, etc.).

Investigações ainda têm demonstrado que os treinadores conferem maior importância às situações de aprendizagem advindas de contextos informais, tais como as experiências prévias como atleta, a interação com treinadores ou atletas, entre outros (Callary et al., 2012; Duarte & Culver, 2014; Leduc et al., 2012; Tozetto et al., 2017). As situações informais de aprendizagem costumam ser mais valorizadas pelos treinadores por estarem alinhadas com as experiências contextualizadas em suas práticas profissionais (González-Rivera et al., 2017; Rodrigues et al., 2016; Stoszkowski & Collins, 2016).

Apesar da grande relevância das situações informais de aprendizagem para os treinadores desportivos, o contexto formal de aprendizagem no Brasil apresenta reconhecimento social em decorrência da obrigatoriedade da formação inicial universitária em Educação Física para atuar profissionalmente (Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002). Os cursos de bacharelado, responsáveis por preparar os treinadores desportivos, devem possuir carga horária mínima de 3200 horas/aula (Resolução CNE/CES nº 4,

de 6 de abril de 2009) e garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio de situações de aprendizagem, nomeadamente práticas pedagógicas como componente curricular, atividades acadêmico-científico-culturais e estágios curriculares supervisionados (ECS).

Dentre estas atividades, o ECS possui importância destacada na percepção de treinadores em formação, especialmente por sua capacidade de oferecer experiências de aprendizagem mais aproximadas das características da atuação real do treinador desportivo, bem como por possibilitar momentos de reflexão individual (Milistetd, Ciampolini, et al., 2018). Contudo, apesar dessa potencial contribuição do ECS, estudos no âmbito nacional (Milistetd et al., 2014; Milistetd, Brasil, et al., 2018) têm apontado uma limitação da formação inicial por oferecer conteúdos descontextualizados da realidade dos estudantes, a exemplo do próprio ECS, em que não há um apoio adequado dos supervisores e há pouca preocupação com as experiências e conhecimentos acumulados pelos estudantes anteriormente ao estágio.

Assim, este estudo buscou analisar as biografias de estudantes-treinadores matriculados na disciplina de ECS em Treino Desportivo de um curso de bacharelado em Educação Física. Além de compreender como os estudantes percebem as oportunidades de aprendizagem que tiveram durante as socializações primária e secundária, procurou-se identificar as implicações da biografia na escolha pelo curso de bacharelado em Educação Física e na realização do ECS.

2. METODOLOGIA

Neste estudo se optou pela utilização de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Conforme Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é como um “tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material” (p. 48). No tear da pesquisa qualitativa, onde este tecido é produzido, são distintas as perspectivas que o compõem, resultando assim numa complexa estrutura que precisa ser esclarecida pelos pesquisadores qualitativos (Creswell, 2014). Desta forma, as biografias dos estudantes-treinadores se subscrevem em distintas construções de mundo, as quais serão compreendidas em relação às experiências vividas em âmbito de formação profissional.

Para captar tais percepções, será feito uso da técnica de entrevista, que, na pesquisa qualitativa, cria um momento de diálogo com o participante para que ele seja encorajado a descrever aspetos pessoais (por exemplo, perspectivas, experiências, crenças, emoções, motivações) e relatos temporais (por exemplo, ações atuais, eventos passados, projeções para o futuro) (Smith & Sparkes, 2014). Neste caso, a biografia dos estudantes-treinadores poderá ser enunciada pela voz dos próprios estudantes, sendo possível perceber as experiências de aprendizagem significativas que, tal como aponta Jarvis (2006), moldam o processo de tornar-se uma pessoa em sociedade.

2.1. UNIVERSIDADE E CURSO DE FORMAÇÃO

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2016 junto a estudantes matriculados em uma disciplina de ECS em Treino Desportivo de um curso de bacharelado em Educação Física de uma universidade pública da região Sul do Brasil. O currículo pleno do curso de bacharelado investigado possui 3.840 horas/aula, organizando-se nos eixos temáticos 'Avaliação e Prescrição de Exercícios', 'Atividade Física e Saúde' e 'Treino e Gestão Desportiva'. As disciplinas desenvolvem-se semestralmente e o sistema de matrícula adotado pelo curso é o de créditos, em que o estudante se matricula em cada disciplina separadamente. O eixo curricular relacionado à formação de treinadores desportivos contempla 12 disciplinas (846 horas/aula) relacionadas ao desporto (ex.: natação, atletismo, voleibol), quatro disciplinas (234 horas/aula) relacionadas ao *coaching* desportivo (treino desportivo, pedagogia do desporto, psicologia do desporto e gestão do desporto) e um ECS (180 horas/aula) em treino desportivo ou gestão do desporto.

No ECS, especificamente, os estudantes participam de determinados encontros em sala de aula, denominados de pontos de encontro, cuja periodicidade é mensal. Além disso, são responsáveis por elaborar um planejamento para sua intervenção, registrar as experiências vividas no local do estágio e entregar um relatório ao final da disciplina a respeito das atividades desenvolvidas. Os campos de estágios disponíveis são previamente definidos, antes do início do semestre letivo, a partir de contatos realizados pelos professores da disciplina com os potenciais locais de estágio. A opção pelo campo de estágio desejado é feita pelos estudantes na primeira semana letiva.

2.2. ESTUDANTES PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram nove estudantes (E1 a E9) regularmente matriculados na disciplina ECS em Treino Desportivo (8ª fase do curso de bacharelado em Educação Física), durante o segundo semestre do ano letivo de 2016. Todos os estudantes investigados possuíam experiência prévia como atletas e participaram de competições desportivas. Somente dois estudantes (E4 e E5) não possuíam experiência prévia como treinadores no momento da coleta de dados, enquanto dois (E3 e E4) foram os únicos a participar de algum curso sobre ensino dos desportos nos dois anos anteriores.

Quadro 1*Caracterização Estudantes-Treinadores, Considerando Suas Experiências Desportivas*

Estudante	Idade	Experiência anterior ao ECS*	Experiência atuação no ECS*
E1	27	Futebol e Futsal	Futsal
E2	31	Ciclismo e Tênis	Tênis
E3	22	Natação, Futebol e Jiu-Jitsu	Futsal
E4	30	Atletismo e Voleibol	Voleibol
E5	25	Futsal	Futsal
E6	23	Surfe	Futebol
E7	42	Futebol e Futsal	Futebol
E8	24	Basquetebol e Tênis	Basquetebol
E9	21	Futebol	Futebol

* Experiência em relação a modalidades desportivas.

2.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O projeto de pesquisa a partir do qual o presente estudo foi elaborado obteve aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (Parecer nº 169.330/2012). Cada estudante foi individualmente contatado, via *e-mail* prévio, pelo segundo e terceiro autores deste trabalho, buscando identificar o interesse e a disponibilidade para participação no estudo e então, em outro momento, agendar os encontros individuais na universidade. Todos os estudantes contatados aceitaram participar da investigação.

Realizou-se o primeiro encontro com cada estudante, nas dependências da universidade, para apresentar os objetivos e procedimentos do estudo aos investigados, com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e assinatura. Nos dias subsequentes, agendaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com cada estudante, as quais foram realizadas nas dependências da universidade de acordo com a disponibilidade dos investigados.

O roteiro da entrevista foi elaborado de modo a contemplar perspectivas da biografia pessoal/desportiva dos estudantes. À luz da teoria de Jarvis (2009b), as perspectivas da biografia contempladas pelo roteiro de entrevista são singulares dentro da biografia de cada indivíduo. Nesta biografia, a aprendizagem é contínua e ocorre a partir de socializações com o mundo social em níveis primário e secundário. Na socialização primária, a família (pais, irmãos, avós, tios...) é elemento-chave nas relações. Na socialização secundária esse papel é ocupado pelos amigos e pelas organizações/instituições sociais (escola, clube desportivo, igreja, entre outros). Considerando a evidência nas experiências de aprendizagem, definiram-se os seguintes temas geradores para a entrevista: a) aprendizagem durante a socialização

primária (ex.: primeiros contatos com o desporto; indivíduos ou situações particulares que despertaram ou auxiliaram a sustentar o interesse pelo desporto); b) aprendizagem durante a socialização secundária (papel da escola e dos professores de Educação Física na iniciação desportiva; laços de amizade criados por meio do envolvimento desportivo); c) implicações da biografia para a formação inicial em Educação Física (opção pela formação inicial em Educação Física; escolha do contexto de estágio).

As entrevistas foram gravadas com auxílio de gravador digital, tendo duração média de 56,6 minutos. As falas dos estudantes-treinadores foram transcritas na íntegra com apoio dos programas Windows Media Player e Microsoft Word (total de 76 páginas, fonte Times New Roman, 12, espaçamento simples, margens de 2 cm), sendo armazenadas em microcomputador e separadas em pastas individuais para cada estudante. As transcrições foram encaminhadas aos entrevistados para a validação das declarações. Nenhuma alteração foi solicitada. Em seguida, as transcrições foram inseridas no programa de análise qualitativa NVivo 10.

2.4. ANÁLISE DOS DADOS

Em concordância com Braun e Clarke (2006), foram empregadas as seis fases da análise temática a partir de um processo dedutivo/indutivo de análise, nomeadamente: a) familiarização; b) geração de códigos; c) desenvolvendo códigos; d) revisando temas; e) nomeando temas; f) gerando relatório.

A fase de familiarização correspondeu à transcrição dos dados obtidos pelas entrevistas e, após, foram realizadas leituras que deram origem aos primeiros esboços de ideias dos futuros códigos (suporte do *software* NVivo 10). Na fase de geração de códigos, o olhar para os dados transcritos e as primeiras ideias de códigos foram elucidados pela análise dedutiva/indutiva da análise temática. Neste caso, a análise dedutiva permitiu criar codificações relacionadas à teoria de aprendizagem ao longo da vida (Jarvis, 2006), surgindo temas como a “socialização primária e secundária”. Já a análise indutiva, permitiu que os pesquisadores interpretassem os dados a partir da realidade apresentada pelos participantes.

Na fase de desenvolvimento de códigos, foi realizada uma reavaliação dos códigos potenciais criados nas fases anteriores. Neste momento, os três últimos autores atuaram como ‘amigos críticos’, refletindo e discutindo a criação dos códigos com os demais autores, criando então os primeiros temas potenciais da análise. Deste processo, surge a fase de revisão de temas, onde foram revisados os temas novamente desde a sua codificação. Na fase de definição dos temas, os três primeiros autores se reuniram em torno de um esboço de mapa mental gerado, com os temas e subtemas potenciais, revisando a origem de cada um, como também seu *corpus* de dados. Em seguida, todos os autores se reuniram para verificar o mapa mental e definir a nomeação mais fiel para os temas e subtemas. Depois, na última fase, os temas e subtemas foram transferidos do NVivo 10 para um documento de Microsoft Word Office, onde foi feita uma releitura integral de toda análise.

A partir desta etapa, foram criadas nove vinhetas não-ficcionais (Spalding & Phillips, 2007), as quais compreendem esboços compactos que

buscam resumir aquilo que o pesquisador encontra nos dados de seu trabalho (neste caso, as entrevistas). As vinhetas podem ser mais sucintas e facilmente visíveis do que as transcrições das falas, ampliando a compreensão do leitor sobre as experiências vividas pelos participantes do estudo (Spalding & Phillips, 2007). Com base nesta perspectiva, e também de acordo com estudos de Callary et al. (2012) e de Blodgett et al. (2011), os quais utilizaram vinhetas não-ficcionais, as vinhetas elaboradas exemplificam uma narrativa temporal das experiências dos estudantes. Cada vinheta não-ficcional descreve as experiências episódicas dos estudantes ao longo de sua trajetória de vida, a partir da socialização primária (familiares) e secundária (organizações/instituições sociais), bem como os impactos dessas experiências na escolha pelo curso de Educação Física e na realização do ECS.

Os desenhos das vinhetas não-ficcionais tiveram base nas orientações de Blodgett et al. (2011). Inicialmente, elaborou-se um retrato de vinheta para cada entrevista original, no qual se buscou realçar palavras-chave, citações e ideias que pudessem vir a representar o personagem e sua história. Tais realces foram compilados para um novo documento, de modo que se obtivesse um esqueleto inicial do retrato da vinheta. Entre 80 e 95% das vinhetas foram constituídas por citações diretas da entrevista original do estudante. Na sequência, uniram-se estas partes com frases que organizassem a escrita (em primeira pessoa), de modo que os 'espaços em branco' foram preenchidos com a inclusão de termos ou frases de ligação diretamente embasadas na narrativa como um todo (Callary et al., 2012; Spalding & Phillips, 2007). Desta maneira, para este estudo, as vinhetas são do tipo amálgamas, destacando experiências de momentos vivenciais dos participantes em uma única narrativa composta (Spalding & Phillips, 2007), ou seja, a vinheta representa um movimento de coexperiências dos participantes a respeito de uma determinada situação.

A validade interpretativa das vinhetas foi realizada pelo método de peritagem pelo autor principal e pelos coautores 1, 2 e 4, este último com elevada experiência em pesquisa qualitativa e em formação profissional de treinadores desportivos. Os referidos autores reviram as transcrições originais das entrevistas e elaboraram, individualmente, as respectivas vinhetas. Na sequência, agendaram-se encontros presenciais nos quais os autores compararam ambas as versões das vinhetas produzidas com as transcrições originais para assegurar que nenhum conteúdo havia sido negligenciado ou substancialmente alterado. Nos casos de dúvida e/ou de discordância entre as interpretações dos pesquisadores, o pesquisador mais experiente auxiliou a estabelecer os consensos necessários e a definir os textos finais das vinhetas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES-TREINADORES DURANTE A SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA

Os estudantes-treinadores relataram suas experiências marcantes no início da prática desportiva (período de socialização primária). A família teve papel fundamentalmente positivo nos primeiros contatos com o desporto para a maioria dos estudantes. Para outros estudantes, entretanto, a família não foi participativa no início da prática desportiva, pois em alguns casos não apoiava a prática de determinado desporto.

3.1.1. OS PRIMEIROS CONTATOS COM A PRÁTICA DESPORTIVA E O SUPORTE FAMILIAR

Na minha vida, o desporto me acompanha desde criança, quando jogava bola com meus tios, isso desde os dois ou três anos de idade. Já nessa época eu tinha meu padrinho que jogava futebol, então eu ia acompanhar ele nos jogos, eu e meu pai, que ia junto. Meu avô também gostava de jogar futebol. Além dessa vivência em minha família, eu praticava outros desportos, mas sem dúvida era mais o futebol que me encantava. Um outro bom exemplo de contato com o desporto e que foi cedo é que eu pratiquei a natação, pois na minha rua tinha uma academia de amigos dos meus pais e lá tinha uma piscina, era como a extensão da minha casa, eu ficava praticamente o dia todo lá. O suporte de minha família para a prática foi porque eles trabalhavam lá, então eu ia junto, mas não tinha muito assim [o suporte]. Nessa época, o suporte de minha família para a prática foi porque meu pai sempre jogou futsal, futebol, depois jogou handebol também um tempo, até competiu, meu pai sempre teve uma infância desportiva e minha mãe também; sempre que eu podia, meu pai já deixava eu jogar com os adultos, e isso me estimulava muito. Contudo, também há ocasiões em que na família não tem ninguém ligado ao desporto, não representando influências marcantes (Estudantes-Treinadores).

A socialização primária, de acordo com Jarvis (2009b), é demarcada por interações iniciais do indivíduo com pessoas mais próximas, principalmente a família, e o aprendizado neste período segue por toda a vida. A família tem sido considerada um elemento importante na trajetória formativa de treinadores desportivos (Callary et al., 2012; Duarte & Culver, 2014; Mallett et al., 2016), o que, para os estudantes-treinadores investigados, indicou um auxílio na aproximação ao desporto, proporcionando influências diretas no sentido de conduzi-los aos ambientes de prática desportiva e incentivá-los a ter os primeiros contatos com o desporto.

Neste sentido, a família apresentou um significado de aproximação com o desporto para os estudantes-treinadores – que, posteriormente, pode tê-los influenciado na escolha por prosseguir uma carreira neste ambiente

e, também, por seguirem sendo ativos desportivamente durante a juventude. De acordo com Callary et al. (2011), essas experiências moldam a forma de ver o mundo e impactam a maneira como atuam quando treinadores desportivos. A influência da família também foi verificada por McMaster et al. (2012) e Nash e Sproule (2009), demonstrando que as relações familiares igualmente interferem na filosofia de um futuro treinador.

O contexto familiar pode potencializar o desenvolvimento de uma relação específica com o desporto, o que pode implicar na especialização do jovem em determinada modalidade desportiva, induzindo comportamentos e sentimentos no futuro, seja no cenário educacional ou profissional (West, 2009), como por exemplo o fato de os estudantes-treinadores terem optado pela formação inicial em Educação Física. Os laços afetivos presentes nas relações familiares contribuíram para o início e permanência na prática desportiva, pois, de acordo com Jarvis (2009a), experiências de aprendizagem nas quais as emoções estão presentes são mais facilmente recordadas, perdurando por mais tempo, o que de fato ocorreu com a maioria dos estudantes investigados.

3.2. AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES-TREINADORES DURANTE A SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Os estudantes-treinadores destacaram a influência da escola e das escolinhas de modalidades desportivas, bem como dos professores/treinadores e dos amigos, para a manutenção da prática desportiva iniciada durante a socialização primária. A escola e/ou as escolinhas foram os primeiros locais de contato com o desporto sistematizado para todos os estudantes, inclusive com a aproximação das competições, onde a influência do professor/treinador e dos amigos foi percebida.

3.2.1. A ESCOLA/CLUBE E OS AMIGOS NA MANUTENÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA

Meu contato com os desportos se ampliou na escola. No geral, isso acontecia nas aulas de Educação Física no colégio, onde eu fazia todas as modalidades mais tradicionais, que seria o voleibol, handebol, futebol e basquetebol. Fora da escola eu praticava o futebol e o *skate*, com 9 anos. Nesse período, eu fui bastante influenciado pelos colegas, que na verdade eram amigos do próprio bairro, que depois se inseriram numa escolinha e, através deles, eu também comecei a participar. A partir daí, o desporto que eu tive experiência em competição foi o futebol. Me envolvi com a escolinha de futebol e já comecei a participar de competições porque comecei a me destacar um pouquinho. Na escolinha foi mais influência dos colegas. Eu até tinha um pouco de repressão dos pais porque a escolinha era um pouco longe e a gente ia de bicicleta. Mas, desde os 4 ou 5 anos, eu sempre fui envolvido com a escolinha do bairro da cidade onde eu morava. No fim do ano sempre tinha premiação e eu sempre era premiado, inclusive sendo artilheiro. Especificamente na escola, a gente jogava o campeonato municipal e algumas vezes fomos para

campeonatos de nível regional e estadual. O que me influenciou nisso também foi o treinador, a atenção que dava ao atleta, a forma com que lidava. Acho que a forma de como ele tratava aquilo foi o que me levou a dizer, “é isso que quero fazer também, é o que quero seguir, pois é uma coisa interessante”. Então, por causa dessa vivência na escola e nas escolinhas, eu pensei: “é desse ambiente que quero viver”, foi a partir desse momento, acho que eu tinha 18 ou 19 anos, em que eu percebi que era isso que eu queria. (Estudantes-Treinadores).

A socialização secundária, conforme Jarvis (2009b), representa qualquer processo posterior à socialização primária no qual o indivíduo socializado adentra em novos espaços sociais, como escola, universidade e trabalho. Durante a socialização secundária dos estudantes-treinadores, as contribuições de professores de Educação Física escolar e de amigos próximos foram marcantes para o desenvolvimento desportivo dos investigados, possibilitando, a partir das aulas de Educação Física, um contato desportivo mais sistematizado. À medida que o jovem avança em seu relacionamento com o desporto, os amigos mais próximos e os professores e/ou treinadores passam a desempenhar um papel importante. De fato, há a impressão de que a influência dos pais e familiares, muito presente durante a socialização primária, vai sendo complementada – e, em alguns casos, substituída – pela influência dos indivíduos que se fazem presentes junto ao jovem esportista nos ambientes de prática ou treino desportivo, e até mesmo fora destes (Callary et al., 2012; Nash & Sproule, 2009; Werthner & Trudel, 2009). Neste momento, as interações com outras pessoas começam a caracterizar um tipo informal de aprendizagem bastante percebida pelos treinadores (Christensen, 2014; Stoszkowski & Collins, 2016), que reflete, por exemplo, a proximidade à cultura de um desporto em específico, à medida que vão acumulando experiências nesse período (Tozetto et al., 2017).

Os resultados também indicam que, durante a socialização secundária, a escola e o clube desportivo tiveram papel fundamental em sua evolução desportiva, por possibilitarem a prática de atividades desportivas (especialmente nas aulas de Educação Física) e vivenciarem na escolinha desportiva os primeiros contatos com a competição. Neste cenário, juntamente com a figura dos professores de Educação Física e dos treinadores das escolinhas, vê-se o aprofundamento do gosto por uma modalidade específica por parte cada estudante-treinador, o desejo por jogar e fazer parte do mundo envolto a sua modalidade, algo definido por Rodrigues et al. (2016) como aprendizagem profissional por meio da imersão na cultura desportiva, um tipo de aprendizagem experiencial ou metáfora da participação, na qual o indivíduo aprende pela convivência e observação dos contextos desportivos (Trudel & Gilbert, 2006). Para Jarvis (2015), este é um processo que define a aprendizagem implícita, ocorrida de maneira não consciente, e que depois se torna explícita à medida que o indivíduo se torna consciente da aprendizagem – refletindo, no caso dos estudantes-treinadores, em seus contextos de ECS.

3.3. IMPLICAÇÕES DA BIOGRAFIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A experiência desportiva na prática de desportos durante a infância, na escola e em escolinhas de modalidades, foi o principal fator mencionado pelos investigados para realizarem o curso de bacharelado em Educação Física. A oportunidade de trabalhar como profissional no desporto também foi uma motivação destacada pelos estudantes, seja esta atuação no âmbito do rendimento ou em projetos educacionais. O fato de aliar a experiência como atleta com uma formação inicial na área foi igualmente percebido como relevante.

3.3.1. A BIOGRAFIA E A ESCOLHA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De certa forma, eu acho que por eu sempre ter praticado desporto cedo, eu sempre me envolvi bastante com o desporto, então queria trabalhar com desporto e isso foi o que me motivou a escolher Educação Física como a minha carreira. Então, eu optei pelo bacharelado, e também porque eu queria trabalhar muito mais como treinador de goleiros e/ou preparador físico, pelo fato de ter sido goleiro. Além disso, a escolha pelo bacharelado é porque eu acho que a licenciatura fica sendo mais fechada, o campo de atuação seria basicamente em escola e eu acho que, no meu ponto de vista, no meu querer, eu queria trabalhar como técnico, como preparador físico, não sendo professor, mas sim atuando junto com o desporto. Sendo assim, neste propósito, eu acho que a partir do momento que tu já viveu aqui, quando tu for trabalhar, a forma de como tu vai lidar com o teu atleta é uma forma totalmente diferenciada de quem nunca fez aquilo ali, porque tu viveu aquilo ali e é a prática que você tem fora, fora eu digo como atleta e a prática que você tem. Somado a isso, eu acredito também que minha experiência desportiva pode auxiliar na minha prática, pois eu sei como funciona toda a parte da preparação, como é realizado, o momento que você tem professor-aluno ou atleta-técnico. Então esse desejo me fez escolher a Educação Física. (Estudantes-Treinadores).

As experiências desportivas vivenciadas pelos estudantes-treinadores no decorrer de suas trajetórias tiveram influência sobre a escolha em cursar a graduação em Educação Física. O ingresso no referido curso de formação profissional compreendeu uma oportunidade de (re)significar e aperfeiçoar experiências e conhecimentos sobre o desporto. Foi também, de maneira geral, uma oportunidade de os estudantes-treinadores continuarem em contato a uma prática sistemática da modalidade desportiva de sua preferência, seja por meio da participação em equipes universitárias ou em clubes próximos à universidade. Estes elementos denotam uma perspectiva de vivência da formação que resulta em aprendizagens na esfera da iniciação desportiva (um saber-ser) e do treino (um saber-fazer) (Rodrigues et al., 2016).

Em contrapartida, é preciso considerar que a realidade dos cursos de formação em Educação Física (especialmente bacharelado) revelada nos estudos sobre a formação profissional de treinadores oferece um impacto reduzido enquanto curso de graduação na formação do treinador no Brasil (Milistetd et al., 2014; Milistetd, Ciampolini, et al., 2018; Tozetto et al., 2017). Em especial, isso ocorre por não se considerar as experiências da biografia dos futuros treinadores, como por exemplo as experiências anteriores com modalidades desportivas (Trudel et al., 2010), as quais os próprios estudantes-treinadores mencionaram contribuir no ofício de ser treinador.

3.4. APROXIMAÇÕES ENTRE A BIOGRAFIA E A ESCOLHA/ATUAÇÃO NO ECS

Sobre as aproximações entre a biografia e a escolha da modalidade e local de atuação no ECS, a maioria dos estudantes-treinadores escolheu estagiar na modalidade em que tinha experiência, especialmente como atleta.

3.4.1. A TRAJETÓRIA DESPORTIVA E AS ESCOLHAS DURANTE O ECS

Depois, na trajetória do curso, tem o momento do estágio. No estágio, a modalidade que estagiei foi o tênis. Porém, não foi bem um estágio porque eu já era envolvido, eu era treinador e praticante na modalidade desde pequeno. Além disso, eu não queria pegar outra modalidade porque eu não queria trabalhar com outra coisa. Inclusive, escolhi o mesmo clube que eu já estava há 5 anos envolvido com o tênis, até chegar no estágio. Então, o estágio não alterou muito minha rotina de trabalho porque eu já estava lá em todos os horários, além das horas de estágio. Escolhi essa modalidade porque eu acho que, como eu sempre joguei, sempre tive muito contato desde a infância, acredito que foi uma das modalidades que eu me dei melhor assim, sabe? Mas um dos grandes fatores, como disse, foi também porque o clube tinha a modalidade, então eu disse: “vou pegar nesse clube e fazer com essa modalidade que eu tinha experiência como atleta”. Fui aceito porque eu até já trabalhava ali desde 2013. Por já conhecer tudo, minha função no estágio acabava sendo simples, eu auxiliava o treinador, que subiu agora para outra categoria junto comigo. Fato é que, por já estar no clube e já conhecer as equipes, a rotina já era meio que traçada (Estudantes-Treinadores).

Recentemente, alguns estudos (Milistetd et al., 2014; Milistetd, Ciampolini, et al., 2018; Tozetto et al., 2017) têm apontado para o ECS como elemento fundamental no cenário da formação profissional de treinadores brasileiros. Contudo, no que diz respeito ao ECS, observou-se que a maior parte dos investigados optou por atuar em contextos desportivos vinculados à modalidade desportiva com a qual tinham alguma experiência, pela segurança e conforto em atuar novamente com a modalidade. Estes elementos permitem

considerar que o ECS não exerceu grande impacto sobre estes estudantes e não promoveu aprendizagem de novas competências profissionais.

Tais achados, sobre a atuação no ECS em conformidade com as experiências prévias dos estudantes-treinadores, reforçam a ideia de que a imersão em uma cultura desportiva nos primeiros anos de vida produz efeitos de aprendizagem (Rodrigues et al., 2016) que perduram por muito tempo (no caso dos estudantes-treinadores, até o momento do ECS), destacando a importância da trajetória desportiva anterior sobre as decisões acadêmico-profissionais tomadas pelos investigados. Esses resultados conduzem a uma necessária reflexão sobre o ECS nos cursos de Educação Física. Gomes et al. (2014), buscando compreender o principal objetivo do ECS, questionam quanto tempo ele deve durar, se o estudante-treinador tem liberdade para decidir onde atuar ou se isso deve ser imposto, e ainda qual deve ser o papel do supervisor universitário e do orientador de campo neste processo.

A preocupação com o estudante-treinador é um ponto-chave na construção de um ECS mais qualificado, tendo em vista que o ECS é valorizado pelos estudantes quando podem experimentar situações como treinadores em contextos reais de intervenção, a exemplo da rotina de trabalho (Milistetd, Brasil, et al., 2018). Neste caso, mesmo o estudante-treinador que se envolveu com um contexto diferente do que estava acostumado (Quadro 1) acabou por reconhecer que não teve a oportunidade de exercer o papel efetivo de treinador. Diante da complexidade do ECS e de sua aparente falta de consistência na estrutura organizacional (Gomes et al., 2014), bem como da necessidade de programas de educação do treinador adotarem perspectivas de aprendizagem ao longo da vida em seu desenho (Deek et al., 2013), reforça-se a importância de que os cursos de formação inicial em Educação Física conheçam com profundidade as biografias de seus estudantes para estruturarem, na medida do possível, oportunidades de aprendizagem alinhadas aos interesses e adequadas às necessidades destes indivíduos.

Portanto, assim como em Jarvis (2009b), ao revelar que muito do que é aprendido nos primeiros anos de vida permanece com o indivíduo nos anos seguintes, tais condutas permitem olhar para as indagações de Gomes et al. (2014), as quais direcionam que a aprendizagem, no ECS, ofereçam oportunidades aos estudantes-treinadores para que criem, a partir de suas experiências prévias, seus próprios significados.

4. CONCLUINDO: AVANÇOS E PERSPETIVAS

Em síntese, os estudantes-treinadores investigados perceberam suas oportunidades de aprendizagem durante a socialização primária direcionadas especificamente a uma realidade de aproximação com o desporto. A influência dos familiares foi o incentivo ao primeiro contato com o desporto, fosse pelo ambiente vivido no círculo familiar interno ou pela inserção em ambientes externos, com os quais estes familiares também tinham proximidade. Durante a socialização secundária, as oportunidades percebidas dizem respeito aos ambientes da escola e dos clubes desportivos, bem como aos respetivos agentes, o professor de Educação Física e o treinador do clube. Tais experiências demarcaram uma continuidade do que foi vivido na socialização

primária, embora seguindo para ambientes socialmente estabelecidos onde a prática desportiva passou a ser mais sistematizada.

Ao se olhar para a transformação dos estudantes-treinadores durante seus processos biográficos analisados, todos iniciaram praticando desportos a partir do contexto familiar e suas influências, inserindo-se posteriormente em práticas mais sistematizadas, na escola e em clubes desportivos, onde, por sua vez, alguns optaram por vincular-se a atividades de treino e competição. Esta realidade proporcionou que os estudantes-treinadores optassem pela formação inicial em Educação Física, estimulando que alguns já atuassem como treinadores em suas modalidades de maior interesse. Entretanto, ao não se considerar estas características no momento do ECS, a grande maioria dos estudantes-treinadores acabou por vivenciar o ECS de maneira passiva.

Acredita-se que este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre o processo de construção da identidade desportiva e profissional de estudantes-treinadores de Educação Física. Ao conhecerem melhor o perfil e a biografia desportiva dos estudantes matriculados, os cursos de graduação podem desenvolver planos de ação mais coerentes com as expectativas e necessidades dos graduandos. No que concerne ao ECS, o conhecimento da biografia desportiva dos estudantes pode auxiliar no processo de definição dos campos e áreas de estágio a serem exploradas, bem como de articulação junto aos campos de estágio para garantir que o estudante-treinador, em sua atuação, assuma funções que efetivamente contribuam para seu aprimoramento profissional, considerando as experiências que teve em sua trajetória desportiva até aquele momento.

A opção por organizar os achados em forma de vinhetas e respeitando a ordem cronológica das etapas auxiliou a ilustrar com maior clareza os diferentes momentos do processo de construção da identidade dos estudantes-treinadores. Além disso, permitiu valorizar as percepções individuais dos estudantes-treinadores sobre determinados momentos de suas trajetórias, o que trouxe maior personalização e detalhes sobre os referidos episódios, alinhando-se à proposta de discutir a aprendizagem sob a perspectiva biográfica/idiossincrática.

REFERÊNCIAS

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Blodgett, A. T., Schinke, R. J., Smith, B., Peltier, D., & Pheasant, C. (2011). In indigenous words: Exploring vignettes as a narrative strategy for presenting the research voices of Aboriginal community members. *Qualitative Inquiry, 17*(6), 522-533. <https://doi.org/10.1177/1077800411409885>

Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2011). A brief online survey to help a sport organization continue to develop its coach education program. *International Journal of Coaching Science, 5*(2), 31-48. <https://www.researchgate.net/publication/265591906>

Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach.

Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 4(3), 420-438. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2012.712985>

Christensen, M. K. (2014). Exploring biographical learning in elite soccer coaching. *Sport, Education and Society*, 19(2), 204-222.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.637550>

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso Editora.

Deek, D., Werthner, P., Paquette, K. J., & Culver, D. (2013). Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. *Journal of Coaching Education*, 6(1), 23-42. <https://doi.org/10.1123/jce.6.1.23>

Duarte, T., & Culver, D. M. (2014). Becoming a coach in developmental adaptive sailing: A lifelong learning perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 441-456. <https://doi.org/10.1080/10413200.2014.920935>

Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Orgs.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 241-268). Porto Editora.

González-Rivera, M. D., Campos-Izquierdo, A., Villalba, A. I., & Hall, N. D. (2017). Sources of knowledge used by Spanish coaches: A study according to competition level, gender and professional experience. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(2), 162-174. <https://doi.org/10.1177/1747954117694733>

Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172. <https://doi.org/10.1177/0001848187037003004>

Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.

Jarvis, P. (2009a). Learning from everyday life. In P. Jarvis (Org.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 19-30). Routledge.

Jarvis, P. (2009b). *Learning to be a person in society*. Routledge.

Jarvis, P. (2011). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. Routledge.

Jarvis, P. (2015). Aprendizagem humana: Implícita e explícita. *Educação & Realidade*, 40(3), 809-825. <https://doi.org/10.1590/2175-623648387>

Leduc, M., Culver, D. M., & Werthner, P. (2012). Following a coach education programme: Coaches' perceptions and reported actions. *Sports Coaching Review*, 1(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/21640629.2013.797752>

Mallett, C. J., Rynne, S. B., & Billett, S. (2016). Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892062>

McMaster, S., Culver, D., & Werthner, P. (2012). Coaches of athletes with a physical disability: A look at their learning experiences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(2), 226-243. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2012.686060>

Milistetd, M., Brasil, V. Z., Neves, W. S., Tozetto, A. V. B., & Saad, M. A. (2018). Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. *Movimento*, 24(3), 903-916. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.74366>

Milistetd, M., Ciampolini, V., Mendes, M. S., Cortela, C. C., & Nascimento, J. V. (2018). Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 281-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>

Milistetd, M., Trudel, P., Mesquita, I., & Nascimento, J. V. (2014). Coaching and coach education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 1(3), 165-172. <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0103>

Nash, C. S., & Sproule, J. (2009). Career development of expert coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 121-138. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.4.1.121>

Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247-259. <https://doi.org/10.1260%2F174795406778604627>

Resolução CNE/CES n.º 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf

Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Rodrigues, H. A., Paes, R. R., & Souza Neto, S. D. (2016). A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. *Movimento*, 22(2), 509-521. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55346>

Smith, B., & Sparkes, A. C. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.

Spalding, N. J., & Phillips, T. (2007). Exploring the use of vignettes: From validity to trustworthiness. *Qualitative Health Research*, 17(7), 954-962. <https://doi.org/10.1177/1049732307306187>

Stoszkowski, J., & Collins, D. (2016). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, 34(9), 794-802. <https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1072279>

Tozetto, A. V. B., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Duarte, T., & Milistetd, M. (2017). Football coaches' development in Brazil: A focus on the content of learning. *Motriz: Revista de Educação Física*, 23(3), e101712. <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-6574201700030017>

Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Orgs.), *Handbook of physical education* (pp. 516-539). Sage.

Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In J. Lyle & C. Cushion (Orgs.), *Sports coaching: Professionalisation and practice* (pp. 135-152). Elsevier.

Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 433-449. <https://doi.org/10.1260/174795409789623946>

West, L. (2009). Lifelong learning and the family: An auto/biographical imagination. In P. Jarvis (Org.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 67-79). Routledge.

i Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-1724-3722>

ii Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6410-0332>

iii Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0036-494X>

iv Universidade Federal de Goiás, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9456-4821>

v Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

vi Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-3359-6878>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Fabício João Milan
Rua Antônio Francisco da Silveira, Bairro Pantanal,
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88040-160
fabriciojmilan@gmail.com

Recebido em 23 de outubro de 2019
Aceite para publicação em 23 de dezembro de 2020

Experiences of student-trainers in Physical Education: A biographical perspective of learning

ABSTRACT

The objective of this article is to analyse the biographies of student-trainers enrolled in the Supervised Internship (SI) discipline in Sports Coaches of a course in Physical Education. In order to reach this goal, our methodological option was to conduct semi-structured interviews with nine student-coaches of the Physical Education course at a public higher education institution, based on the theory of lifelong learning by Peter Jarvis (2009b). The results indicated the need to consider the different life experiences of student-coaches during SI. By understanding the students' personal and sporting trajectory, SI can be structured in a way that respects the expectations of each student, stimulating their active participation during this important formative moment.

Keywords: Biography; Students; Physical education and training; Internships

Experiencias de estudiantes-entrenadores en Educación Física: Una perspectiva biográfica del aprendizaje

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las biografías de estudiantes-entrenadores matriculados en la disciplina de Práctica Curricular Supervisada (PCS) en Entrenamiento Deportivo de un curso Educación Física. Para alcanzar este objetivo, nuestra opción metodológica fue realizar entrevistas semiestructuradas a nueve estudiantes-entrenadores de un curso de Educación Física de una institución de enseñanza superior pública, utilizando como base la teoría del aprendizaje permanente de Peter Jarvis (2009b). Los resultados indicaron la necesidad de considerar las diferentes experiencias de vida de los estudiantes-entrenadores durante la PCS. Al comprender la trayectoria personal y deportiva de los estudiantes, la PCS se puede estructurar de manera que respete las expectativas de cada estudiante, fomentando su participación activa durante este importante momento formativo.

Palabras clave: Biografía; Estudiantes; Educación física y entrenamiento; Períodos de prácticas profesionales

Formação continuada de psicólogas escolares: Ampliando ações promotoras de desenvolvimento humano

RESUMO

Apresenta-se um relato de experiência de um Curso de Extensão em formação continuada direcionada a psicólogas escolares que atuam em contextos públicos de educação e discutem-se seus impactos na atuação profissional. Os encontros ocorreram quinzenalmente, entre os meses de março e dezembro do ano de 2019, e contaram com a participação de 12 psicólogas escolares da Paraíba, um estado do Nordeste brasileiro. O curso objetiva assessorar e acompanhar as atividades das profissionais e favorecer a apropriação de ferramentas teóricas, metodológicas e técnicas para o contexto escolar educacional. As reuniões foram mediadas por textos sobre a psicologia escolar e elementos estéticos. Os encontros foram registrados em atas que continham os relatos das participantes sobre os impactos do aprofundamento ético, teórico, metodológico e técnico em suas práticas. Ao final do curso, verificou-se: a construção colaborativa de processos de ação-reflexão-ação no desenvolvimento de atividades; o reconhecimento do protagonismo e do valor do saber e das estratégias utilizadas pelas profissionais em seu cotidiano institucional; e a motivação para dar seguimento à formação continuada.

Palavras-chave: Relato de experiência; Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Psicólogas escolares

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda e analisa as ações desenvolvidas em um Curso de Extensão denominado “Formação Continuada de Psicólogas Escolares a partir de sua Atuação em Contextos Públicos de Educação”. Em um município da Paraíba, as/os profissionais de Psicologia que atuam nas escolas fazem parte do corpo efetivo das equipes pedagógicas em decorrência da Lei Ordinária nº 7.846/95, de 4 de agosto, cenário que vem impulsionando a realização de pesquisas e intervenções nesse campo. O projeto de extensão, iniciado em 2016, foi mobilizado por resultados de pesquisa acerca da atuação de psicólogas/os escolares da rede pública de ensino, os/as quais, em sua maioria,

Fabiola de Sousa Braz Aquinoⁱ
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Henrique Jorge Simões Bezerraⁱⁱ
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Bianca Fernandes de Souzaⁱⁱⁱ
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Eberton Dyêgo Silva Gomes^{iv}
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rafaela Aparecida Gomes^v
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

demonstraram que as ações das/os profissionais pesquisadas/os ainda estavam fortemente pautadas em concepções ora individualizantes ora polarizadas acerca das demandas relacionadas ao processo de escolarização (Albuquerque, 2017; Alexandrino, 2017; Cavalcante & Braz Aquino, 2019; Nascimento, 2020).

Essas pesquisas demonstraram a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e competências das/os psicólogas/os escolares no sentido de apropriação de referenciais teórico-metodológicos específicos para o campo que promovessem: a relação entre teoria e práticas profissionais; o domínio crítico e consciente de técnicas para intervenção; o trabalho construído de forma coletiva e interdisciplinar; o reconhecimento do compromisso social e da responsabilidade ético-política com a educação democrática e inclusiva. Aliado a isso, práticas de estágio supervisionado curricular em Psicologia Escolar (Braz Aquino et al., 2016; Braz Aquino & Gomes, 2016; Braz Aquino, Nascimento, et al., 2018; Braz Aquino & Rodrigues, 2016) e ações de extensão direcionadas a psicólogas escolares do contexto local (Braz Aquino, Bezerra, et al., 2018) evidenciaram a pertinência de ações de formação continuada na direção de ressignificar concepções e práticas em psicologia escolar pautadas em pesquisas e propostas de intervenção em Psicologia Escolar Crítica.

A Psicologia Escolar Crítica, como apresentado em Guzzo et al. (2016), refere-se ao “conjunto de proposições opostas aos postulados que, ao longo do tempo, constituíram a Psicologia como uma ciência dedicada ao estudo do sujeito, por meio da sua fragmentação nos aspectos biológicos, sociais, emocionais e culturais” (p. 26). Segundo acrescentam, a perspectiva crítica propõe uma psicologia comprometida com uma análise dos sujeitos circunscritos e datados, sócio-historicamente constituídos, produtos e produtores da realidade social. Essa concepção crítica em psicologia escolar afirma uma prática psicológica focada em processos de desenvolvimento que se engendram nas relações com outros, em suas dimensões histórica, social e política (Andrada et al., 2018).

A Psicologia Escolar Crítica tem como um de seus principais referenciais teóricos a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2018), que sustenta o pressuposto segundo o qual o desenvolvimento humano é “um processo global e dinâmico que possui, em cada período, complexidade em sua organização e composição” (p. 226). Considera-se, portanto, o desenvolvimento como um processo histórico e a interação social com sujeitos mais experientes da cultura como favorecedora de aprendizado e funcionamento psíquico especificamente humanos. Desta perspectiva teórica, pode-se derivar o caráter subjetivo, histórico, social e cultural que perpassa a compreensão das relações que se engendram entre os psicólogos escolares e seus respectivos contextos de trabalho (Cavalcante, 2019).

Conforme Vigotski (2018), a inserção de sujeitos na escola promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, processos de conscientização pelos sujeitos em desenvolvimento. Essa compreensão de desenvolvimento humano pressupõe uma contínua reorganização das funções psíquicas em um processo historicamente constituído que se caracteriza pela emergência do novo (Vigotski, 2018). Assim, com base nessas premissas, entende-se que a proposição de uma formação continuada para psicólogas escolares oportuniza a emergência de novas concepções

e práticas, reflexões e proposituras diante de seus contextos de trabalho, colaborando para práticas transformadoras da realidade e para a mediação no desenvolvimento humano adulto (Cavalcante & Marinho-Araújo, 2020). Ainda segundo estas autoras, as instituições de ensino superior devem ser espaços de expansão para a formação continuada, considerada um meio de ressignificação de identidades.

Como afirmaram Marinho-Araújo e Neves (2007), “tanto profissionais da Educação quanto da Psicologia ainda não têm total clareza sobre os papéis e funções do psicólogo/a escolar e a importância da sua presença na escola” (p. 69), o que reforça a pertinência de um curso de formação que demarque a complexidade do perfil profissional articulado à atuação nos contextos escolares e educacionais. Santos e Toassa (2015) destacam que há dificuldades, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, de acompanhar os desdobramentos dessa área profissional.

Sobre a formação continuada de psicólogas/os escolares, Braz Aquino, Bezerra, et al. (2018) assinalam que tal modalidade viabiliza as possibilidades de atuações para as profissionais no contexto da atividade educacional, implicando no abandono de posturas clínico-individualistas e na adoção de perspectivas críticas de atuação. Além disso, compreende-se que as ações da formação continuada em serviço contribuem para mediar, de forma intencional, processos de desenvolvimento humano adulto, gerando reflexões e conscientização sobre seus papéis associados à teoria e à prática (Freitas & Marinho-Araújo, 2018).

Visando um aprofundamento acerca desta temática, foi realizada uma revisão da literatura em portais de periódicos científicos (SciELO, Lilacs, PePsic, IndexPSI) e nas Bases de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: ‘formação continuada’; ‘formação em serviço’; ‘educação permanente’; ‘capacitação em serviço’; ‘aperfeiçoamento’; ‘especialização em serviço’; ‘psicologia escolar’; ‘psicologia educacional’. Foram encontradas sete publicações, dentre elas três artigos científicos (Lopes & Silva, 2018; Matos & Rossato, 2020; Mendes et al., 2015), três dissertações (Freitas, 2017; Matos, 2019; Mendes, 2011) e uma tese (Cavalcante, 2019).

Em geral, as produções advogam a importância da formação continuada como espaço propício à mediação do desenvolvimento psicológico por meio da conscientização e reconfiguração das práticas em Psicologia Escolar (Freitas, 2017; Mendes, 2011). Matos (2019) e Matos e Rossato (2020) apontam a necessidade de trabalhar a subjetividade dos profissionais nos ambientes de formação continuada, já que os processos subjetivos dos sujeitos aparecem em suas atividades e relações cotidianas no trabalho. Além disso, evidenciam a relevância de uma reflexão teórico-prática nessa atuação profissional com foco nesse desenvolvimento subjetivo. Lopes e Silva (2018) dão ênfase à formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares, pois em seu estudo encontraram profissionais que indicam um referencial teórico vago sobre a área e condições desfavoráveis à busca desse tipo de formação.

Foi observado, também, que Mendes (2011) e Cavalcante (2019) apresentam a utilização da mediação estética como aspecto fundamental para a exploração e promoção do desenvolvimento humano adulto. Já Mendes

e colaboradores (2015), referiram que, mesmo a formação tendo áreas diretamente relacionadas à prática psicológica no contexto escolar, muitos profissionais participantes da formação reportaram ser especializados no domínio da psicologia clínica e da saúde. Em consequência, as principais áreas de intervenção desses profissionais se concentram nas demandas de necessidades educativas especiais, avaliação e consulta psicológica, e orientação vocacional. Freitas (2017) realizou uma pesquisa-intervenção com o objetivo de elaborar e desenvolver uma formação continuada com um grupo de psicólogos escolares atuantes nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Os resultados permitiram observar mudanças de concepções acerca da atuação institucional, aprofundamento de pressupostos teórico-metodológicos do documento *Orientação Pedagógica* (Governo do Distrito Federal, 2010) e materialização de um instrumento detalhado orientador das ações institucionais a serem desenvolvidas pelos psicólogos escolares.

Do exposto, defende-se que ações de formação continuada podem contribuir para a implementação e fortalecimento de uma práxis comprometida com setores educacionais da teia social que desenvolvam formas de atuação que privilegiem não apenas ações de âmbito local, mas também a disseminação de práticas que transponham o contexto imediato. Nessa perspectiva, considera-se possível a resignificação das práticas no campo da Psicologia Escolar, através da colaboração mútua, do diálogo e da parceria com e no coletivo escolar (Braz Aquino, Nascimento, et al., 2018). Dito isto, afirma-se que a inserção de psicólogas/os em espaços formativos focados em seu campo de atuação favorece a resignificação e a reconstrução das práticas e atividades em contextos concretos de atuação profissional (Braz Aquino, Bezerra, et al., 2018). Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é apresentar e discutir um relato de experiência de extensão universitária sobre a formação continuada em Psicologia Escolar Educacional e seus impactos na construção de habilidades profissionais para uma atuação ética e técnica comprometida com a democratização dos processos de escolarização formal.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se um relato de experiência de ação de extensão universitária, tipo de estudo realizado em contexto brasileiro que articula ensino, pesquisa e suas derivações para ações de extensão (Silva, 2020). Utiliza uma metodologia qualitativa que tem como foco a análise dos processos de mudança de significados, comportamentos, e de questões psicossociais (Melo et al., 2016). Participaram do curso 12 psicólogas atuantes em contextos educacionais, dentre eles: escolas públicas municipais e federais, assim como Secretarias Municipais de Educação do Estado da Paraíba, Brasil. As participantes possuíam, em média, 43 anos de idade e 15 anos de atuação profissional, com variação entre dois e 33 anos no campo. Formavam a equipe executiva: a coordenadora e proponente do Curso de Extensão, três extensionistas voluntários do curso de Psicologia e um docente colaborador. As reuniões e atividades do Curso de Extensão aconteceram quinzenalmente em salas do Centro

de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período da tarde, ao longo do ano de 2019, totalizando 17 encontros. Todas as reuniões foram registradas em atas e gravadas em áudio, previamente autorizadas pelas profissionais por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram utilizados materiais como lápis, papel-ofício, computadores e um gravador de áudio de um aparelho celular, a fim de aumentar a densidade de informações do registro. Outros instrumentos adotados em apresentações foram vídeos, *slides* e imagens projetados em *PowerPoint*, caixas de som portáteis, papel e massa de *biscuit*.

Como estratégia metodológica foram utilizados recursos estéticos ou “materialidades mediadoras” (Andrada et al., 2018; Souza, 2016) com a finalidade de disparar sentidos e promover a circulação de falas das participantes. Os recursos estéticos englobaram: utilização da música *Paciência*, de Lenine, uma atividade com massa de *biscuit* que as psicólogas presentes utilizaram para materializar seus percursos de atuação e suas relações com a formação, além de desenhos que as representassem naquele momento. A realização dessa atividade foi acompanhada do relato de cada profissional sobre suas produções estéticas. Os procedimentos de recolha e construção do material incluíram inicialmente a solicitação de permissão para o registro escrito das atividades e falas e expressões que emergiam durante as reuniões. As ações da equipe durante as reuniões incluíram a discussão de textos previamente lidos, a proposição de relações com suas práticas profissionais e a exposição de recursos estéticos e relatos de estágio em contextos escolares. As profissionais foram incentivadas a realizar “sínteses reflexivas” (Souza et al., 2015) que permitiram a circulação de sentidos e significados sobre a experiência em cada reunião.

Os procedimentos de análise consistiram na sistematização e categorização dos dados a partir do material recolhido das atas e áudios, o qual foi organizado pela equipe tendo por base os temas e discussões de cada reunião e os conteúdos que emergiram desses materiais. Os relatos sobre as práticas das profissionais foram agrupados por similaridade semântica e contradições expressas nas falas das profissionais, e organizados nos seguintes eixos gerais: percepção e identificação das psicólogas com o Curso de Extensão; relato das profissionais sobre a proposta de construir planos de ação; domínio de técnicas para intervenção com uso de recursos estéticos; compromisso social e responsabilidade ético-política com a educação inclusiva; trabalho coletivo nos contextos profissionais; e processos de transição ao longo do curso. O material foi discutido à luz de argumentos e pesquisas no campo da Psicologia Escolar e de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2018), em especial aqueles relativos ao desenvolvimento real e potencial.

3. AÇÕES REALIZADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Inicialmente foi realizada a apresentação da proposta do curso pela coordenadora, a qual englobou a abordagem e reflexão dos seguintes temas: atuação em psicologia escolar; processos de inclusão; utilização de mediação estética como recurso para atuação em psicólogo escolar; e a discussão de ações imple-

mentadas a partir da proposta apresentada pelas profissionais. Foram realizados momentos de escuta e discussão coletivas das demandas dos contextos de atuação de cada profissional, o que auxiliou na indicação de leituras para construção das propostas de intervenção em Psicologia Escolar. Para o acompanhamento das participantes e avaliação das atividades foi proposta a realização de sínteses reflexivas orais pelas profissionais ao final de cada reunião (Souza et al., 2015), de forma a expor impressões e reflexões sobre as atividades realizadas.

No primeiro semestre do curso foram explanados instrumentos utilizados em experiência de estágio supervisionado no contexto escolar público, a exemplo do *protocolo de mapeamento institucional e ações em psicologia escolar* e da *pauta semanal* (Braz Aquino & Gomes, 2016; Braz Aquino, Nascimento, et al., 2018; Braz Aquino & Rodrigues, 2016; Souza & Braz Aquino, 2019). A exposição e discussão desse material visou contribuir para a sistematização e planejamento das ações das profissionais em seus respectivos contextos de trabalho. Como parte das ações do curso houve ainda o relato de intervenções de uma estagiária em contexto de escola pública para demonstrar às profissionais os procedimentos e instrumentos utilizados em sua experiência; a apresentação de um mapa conceitual elaborado pelos alunos extensionistas com o propósito de apresentar uma síntese dos conceitos previamente lidos pelas profissionais; e exposição e discussão do texto de Andrada et al. (2018), que aborda uma experiência de intervenção mediada pela arte.

Foi solicitada às profissionais a produção de planos de ações relacionados aos respectivos contextos de atuação, bem como a construção de um memorial que refletisse a trajetória profissional anterior e a partir da inserção no curso (Braz Aquino, Bezerra et al., 2018). Essas atividades foram acompanhadas e orientadas pela equipe organizadora a cada reunião e precisavam estar fundamentadas em referenciais técnico-científicos do campo da Psicologia Escolar (Andrada et al., 2018; Braz Aquino et al., 2016; Conselho Federal de Psicologia, 2019; Dazzani, 2010; Guzzo et al., 2016, 2018; Marinho-Araújo, 2015; Neves, 2011; Neves et al., 2018; Silva & Sampaio, 2018; Teixeira et al., 2018).

No segundo semestre, foi proposta a construção e apresentação das atividades realizadas pelas profissionais em seus contextos de atuação provenientes dos planos de ações desenvolvidos. Esse processo incentivou a avaliação e a troca de conhecimentos e experiências entre as participantes do curso, assim como o acompanhamento e a assessoria às práticas profissionais. No decurso do semestre também foram utilizadas materialidades mediadoras pela equipe executiva como forma de produzir momentos de reflexão, promover a discussão e ampliar as possibilidades de ação.

Atreladas às discussões, foram desenvolvidos momentos de reflexão com o intuito de ecoar os sentidos sobre a prática profissional. Para tanto, optou-se por apresentar ao grupo a proposta de utilizar massa de *biscuit* para que as profissionais construíssem algo que se relacionasse à sua prática e às contribuições da formação em seus contextos de trabalho. Nesse momento, foram disponibilizados massa de *biscuit* e papel às profissionais para que utilizassem esses recursos como canal de expressão sobre o percurso profissional

transcorrido desde a entrada no Curso de Extensão até o momento de realização da atividade. Foi solicitado às profissionais que escrevessem algo sobre suas materialidades, em especial o porquê de suas construções e as emoções relacionadas a elas. Durante essa atividade foram utilizadas músicas clássicas, como *Verão*, do concerto das Quatro Estações de Vivaldi, e o *Concerto n.5* de Bach no piano, visando colaborar para a expressão de emoções, elaboração e circulação de sentidos (Dugnani, 2016). As profissionais foram incentivadas a relacionar suas produções com as experiências em seu campo de atuação no âmbito escolar educacional e a expressar os sentidos que emergiam da utilização da música e dos *biscuits*.

Também foi sugerida pela equipe, como parte das atividades do curso propostas às psicólogas, a construção de uma *linha do tempo profissional* que provocou o acionamento de diversas funções psíquicas (memória, emoção, pensamento, imaginação, fala, atenção) e resultou na evocação e registro escrito de experiências das profissionais durante a participação no Curso de Extensão. Essa proposta teve como finalidade fomentar reflexões sobre as mudanças ocorridas, as apropriações realizadas pelo movimento de ressignificação de seus papéis nos espaços de trabalho e as perspectivas futuras de suas práticas profissionais. Na dinâmica utilizaram-se folhas de papel-ofício amarelo, as quais foram enroladas e fechadas em forma de um pergaminho em alusão às transformações temporais.

Ao longo do curso, quatro encontros foram realizados pelo professor colaborador, que, junto a leituras norteadoras das discussões, proporcionou às profissionais debates sobre processos de inclusão no contexto escolar, promovendo a problematização, reflexão crítica e conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, políticas públicas educacionais, ética e educação inclusiva. Ainda, com a colaboração do professor, foram realizadas mais duas atividades: uma Oficina sobre Libras e Cultura Surda, mediada por uma intérprete de Libras do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, que teve como objetivo a aproximação das profissionais ao contexto social e de inclusão da pessoa surda; e uma roda de conversa sobre inclusão e orientação profissional, ministrada por uma professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.

4. IMPACTOS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RELATOS E PROPOSIÇÕES

De acordo com o material registrado ao longo das reuniões, verificou-se que a maioria das profissionais produziu relatos sobre a importância da participação no Curso de Extensão e sobre as ressignificações das práticas profissionais proporcionadas pelo aprofundamento teórico, metodológico, técnico e ético em seus contextos de atuação. A seguir, os relatos serão apresentados a partir dos eixos de análise e correlacionados à literatura da área.

No que se refere ao eixo *percepção e identificação das psicólogas com o Curso de Extensão*, foram identificadas falas que consideram o curso um espaço de transformação e fortalecimento profissional, como se segue: “Apesar das tribulações, é aqui no grupo que eu me abasteço” (p7); “Aqui

a gente consegue ver como não é fácil, mas não é impossível” (p3). Além disso, foi relatado pelas profissionais ser o Curso de Extensão um espaço de pertencimento e identificação profissional desenvolvido a partir da mobilização de conhecimentos técnicos e de competências específicas proporcionadas pela formação continuada em serviço, como na fala a seguir: “A gente só consegue dizer isso, com segurança, defender a nossa classe enquanto psicóloga, é porque agora sabemos que podemos, graças aos nossos encontros” (p6). Diante disso, através do espaço de troca e interlocução de saberes proporcionado pela formação, percebeu-se como possível a reflexão sobre a atuação e o processo de identificação com a Psicologia Escolar Educacional. Para Freitas e Marinho-Araújo (2018), a inserção em atividades de formação continuada contribui, para além do aprofundamento teórico e da formação inicial, possibilitando a (re)significação da identidade profissional a partir da conscientização, atualização e aperfeiçoamento baseados na relação estabelecida entre teoria e prática.

Em relação ao eixo *relato das profissionais sobre a proposta de construir planos de ação*, foi possível identificar que as psicólogas perceberam a necessidade de relacionar os aprofundamentos teóricos, metodológicos, técnicos e éticos construídos na trajetória do curso com suas práticas profissionais, por meio da elaboração dos planos de ações, conforme ilustram os trechos a seguir:

Eu vejo assim: a importância e a riqueza desse passo novo de trabalhar com esse plano de ação, que não é inventar a roda, mas algo que é da necessidade do contexto que a gente trabalha, em um exercício da teoria e prática. (p7)

É possível compreender, pelas falas das profissionais, a relação estabelecida entre teoria e prática, ou seja, como fundamentos adequados possibilitam a realização de práticas e atuações relevantes às psicólogas em seus contextos educacionais (Guzzo et al., 2016). Os relatos expressam a percepção de que as leituras sugeridas no curso e as discussões durante as reuniões permitiram a compreensão da viabilidade de um trabalho consciente e focado nas especificidades das ações da Psicologia Escolar. Além disso, evidenciaram a relevância de um contínuo aprofundamento teórico-metodológico baseado em pesquisas sobre as possibilidades de intervenções da/o psicóloga/o escolar educacional. Ao incorporar as proposições do curso às intervenções em seus contextos de trabalho, as psicólogas transformaram-se em partícipes e produtoras de conhecimento e mudança (Freitas & Marinho-Araújo, 2018).

No eixo *domínio de técnicas para intervenção com uso de recursos estéticos*, foram reunidas colocações das profissionais sobre os diferentes tipos de recursos estéticos apresentados durante todo o ano de 2019, como músicas, imagens projetadas em *slides*, curtas-metragens e criação de objetos com massa de *biscuit*, que contribuíram para a composição de momentos de reflexões e de novas significações, além de serem utilizados como elementos mediadores para provocar, intencionalmente, a ampliação da consciência dos sujeitos e a transformação das relações no contexto escolar. Assim, a ‘materialidade mediadora’, que se refere às produções artísticas e símbolos da cultura, quando

alçada a recurso mediador, viabiliza o acesso à subjetividade das profissionais, favorece sua expressão e promove o desenvolvimento da consciência de si e do outro (Petroni & Souza, 2014). De igual forma, tornou-se um recurso para as profissionais utilizarem em seus ambientes de trabalho, visando promover desenvolvimento humano, mediar processos intersubjetivos e de ensino-aprendizagem, e contribuir, sobretudo, com processos de conscientização de funções dos diversos atores institucionais (Marinho-Araújo, 2015).

A atividade em que se utilizou a massa de *biscuit* possibilitou a autor-reflexão sobre a participação das psicólogas no Curso de Extensão, conforme o seguinte relato:

[N]a minha materialidade estética eu tentei expressar o que eu realmente sinto quando eu estou vinculada ao grupo, que é essa: da solidão ao companheirismo . . . o que esse grupo tem me ajudado muito é enxergar isso, a especificidade do psicólogo, que é trabalhar a questão da aprendizagem e do desenvolvimento não só da criança, do estudante, mas inclusive do próprio psicólogo . . . a gente vai levando cada sacolejo, mas esse grupo faz sentir isso, a questão do pertencimento, da vinculação e da busca do conhecimento e da articulação, mesmo pensando num objetivo maior que é a construção da identidade do psicólogo escolar. (p7)

Igualmente fundamentadas nessa perspectiva, Andrada et al. (2018) afirmam que a arte é promotora de desenvolvimento e de vivências. Por isso, o psicólogo escolar, utilizando-se de mediadores culturais (música, literatura, desenho, cinema), colabora para a aproximação do sujeito de seus afetos, por promover a expressão do que sentem e pensam. Desse modo, foi possível às profissionais incorporarem esses fundamentos ao longo de suas vivências.

No que se refere ao eixo *compromisso social e responsabilidade ético-política com a educação inclusiva*, as falas das profissionais destacaram a importância da mudança de postura frente às práticas inclusivas adotadas nos seus respectivos contextos de trabalho, tal como segue:

Já ouvi os professores dizendo que não têm formação para atender deficiência x, e eu disse a eles que a mãe deles também, mas as mães viam os filhos delas como alguém com potencial. E que a gente precisava ter mais esse pensamento, de pensar as potencialidades, de pensar mais no desenvolvimento humano, porque até eu tenho minhas limitações, e pensar no desenvolvimento humano é pensar no potencial. (p2)

Sobre essa questão, Dazzani (2010) afirma que o psicólogo escolar num contexto inclusivo deve estar engajado em integrar equipes, comissões e grupos de trabalho multidisciplinares, objetivando promover o desenvolvimento da criança junto à família, à escola e à comunidade. A mesma profissional aponta que, em se tratando de desenvolvimento e concepções inclusivas, o Curso de Extensão propiciou novas significações a partir do arcabouço ético e teórico do Modelo Social da Deficiência abordado nas reuniões, conforme ilustra a fala a seguir:

Me senti angustiada, porém me senti privilegiada de poder ver essa outra visão. Foi muito contraditório enquanto eu lia o texto, porque eu ficava tentando me colocar naquela situação e eu percebia que ainda existe muito preconceito em mim mesma. (p2)

Reafirmamos a função do psicólogo como profissional que deve se engajar na luta por justiça social e direitos humanos das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas, e direcionar ações no sentido de contribuir criticamente com a concretização da educação inclusiva, assim como identificar-se enquanto protagonista do contexto institucional e promotor de mudanças que favoreçam a equalização de oportunidades educacionais e a democratização da escola (Bezerra & Correia, 2020; Dazzani, 2010).

Como visto nas falas, as possibilidades de revisão e apropriação teórica e ética, associadas às discussões ampliadas em grupo, acentuam a importância de um posicionamento crítico e de ações políticas concretas voltadas ao desenvolvimento humano e aos processos de ensino-aprendizagem. A seguinte fala reafirma essa postura, além de reiterar a necessidade do profissional de permanecer em constante atualização:

É com leituras como essa, que geram uma angústia, que a gente para pra pensar que precisa de um novo olhar, um olhar mais apurado sobre esse assunto. Porque não é só questão técnica, é a postura. E a postura requer um pouco mais de nós. (p3)

Sobre o eixo referente à ampliação do *trabalho coletivo nos contextos profissionais*, as psicólogas relataram uma boa relação com seu atual ambiente de trabalho, tal como se segue:

Mesmo existindo uma demanda, como a saúde mental, a gente pode fazer um recorte, a gente pode trabalhar essas questões do lugar do psicólogo escolar educacional vendo outras questões do adoecimento, como a relação do professor com uma turma, porque o professor precisa ter um olhar dessas questões, dessas especificidades, então ele precisa ter esse olhar e entender que isso vai afetar o estudante, aquele estudante que tá ali em todas as suas dimensões. (p6)

Importância de trabalhar junto aos professores; eu estou no setor de trabalhar com os alunos, mas foi devido a uma separação que hoje eu repenso, e eu vejo hoje a necessidade de trabalhar junto ao professor. Além disso, a importância do referencial teórico, saber usar os termos, saber de quem é e poder dizer “segundo fulano”, é tão importante saber se colocar. (p5)

Esses relatos destacam a relevância do trabalho do psicólogo com o professor, aqui considerado agente transformador e principal mediador na relação entre o aluno e os conhecimentos transmitidos na escola (Galdini & Aguiar, 2003; Lopes et al., 2014; Neves, 2011). Nascimento (2020), por meio

de uma revisão da literatura acerca das possibilidades de atuação de psicólogos com docentes, descreve tal relação como dialética e favorecedora de processos de ensino-aprendizagem. Segundo entende, o psicólogo assume o papel indispensável de mediador no processo de ensino-aprendizagem, demarcando a relação professor-aluno como central, com as mediações intencionais na relação entre o professor, os estudantes, suas situações de ensino e aprendizagem, assim como no desenvolvimento de formas complexas de conhecimento e na apropriação de conceitos abstratos.

Além disso, alguns extratos de fala denotam a conscientização das psicólogas sobre as possibilidades e competências necessárias à inserção profissional no contexto escola, como se segue: “Eu procuro ver a escola como um todo, eu procuro me articular bastante, porque não é X que está falando sozinha, eu procuro me articular com todos, da direção ao porteiro” (p3). Através desses relatos, observa-se que a ação das psicólogas em conjunto com os demais agentes institucionais permitiu uma reflexão acerca das concepções dos docentes sobre aluno e sua prática de uma perspectiva preventiva e institucional (Marinho-Araújo, 2016). Entende-se que a formação continuada é uma instância de transformação e fortalecimento de atuação do psicólogo escolar educacional auxiliando-o no percurso sobre as possibilidades amplas de seu fazer e os procedimentos que podem ser adotados em seus espaços de trabalho, o que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais.

Em relação ao eixo *processos de transição ao longo do curso*, observou-se nos relatos o reconhecimento e a autocrítica das profissionais relativamente à relevância da apropriação da Psicologia Escolar Crítica no contexto em que atuam, de forma a se engajarem com a transformação de situações que são postas como demandas (Andrada et al., 2018), como é possível perceber nas falas a seguir:

Momento de rica experiência, aprendi muito, eu praticamente não sabia nada de psicologia escolar e com o curso eu aprendi e vou continuar aqui... e agora: eu sou psicóloga escolar. (p9)

Olhando para trás eu vejo essa perspectiva clínica, e hoje eu me enxergo como psicóloga escolar. E eu devo isso à Extensão . . . eu trouxe aqui as leituras de Souza, que sempre me embasaram, para mostrar para a gestão o que é o trabalho do psicólogo. Marinho-Araújo também, esse posicionamento político que não é politicagem, mas o posicionamento de defesa do meu papel. (p5)

Além da mudança de perspectiva, houve relatos que indicaram transformações de práticas profissionais, por meio de ações realizadas em seus ambientes de trabalho, tanto com a equipe técnica quanto com professores e estudantes, promovendo desenvolvimento humano. Sendo assim, pode-se perceber que o curso contribuiu para essas ressignificações por meio das indicações de leituras e estudos práticos da área, assim como por debates e mediações de novas práticas em relação às vivências socializadas nas reuniões, as quais foram de suma importância para a transformação das práticas profissionais. Como ilustra a fala a seguir: “o projeto possibilitou muito

a reconfigurar a ideia do psicólogo educacional. Esse lugar está ficando demarcado, há um empoderamento. E aí é como se tivesse tomado as rédeas, meio que me colocando mais” (p7).

Ainda nesse cenário de ressignificação de práticas, identificou-se nos relatos das profissionais a menção à mudança de postura sobre o trabalho coletivo:

Às vezes é tão pouco que a gente consegue e tanto esforço para alcançar um objetivo, e aí vem a questão da gratificação, você coloca a cabeça para fora e vê tudo isso, todas as possibilidades. No meu caso, é eu me mover, e eu tenho caminhado para sair desse mundo e apoiar, ajudar outras pessoas que estão dispostas a sair desse lugar, dessa escuridão. (p2)

Tal posicionamento é coerente com o de Andrada et al. (2018), que coloca a necessidade do trabalho coletivo nas ações da Psicologia Escolar para a promoção da reflexão crítica e conscientização coletiva dos atores escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, defende-se que as ações deste Curso de Extensão permitem ressaltar: a necessidade de projetos de formação continuada estreitamente relacionados aos contextos concretos de vivências e práticas profissionais, a qual se coloca em oposição a cursos ou capacitações centradas na transmissão de conhecimentos e técnicas distanciadas da realidade e necessidades dos contextos locais e institucionais de trabalho; a construção colaborativa de processos de ação-reflexão-transformação no desenvolvimento de atividades como meio para o compartilhamento de saberes, competências e posturas ético-políticas, assim como de empoderamento da categoria profissional; e o reconhecimento do protagonismo e do valor do saber e das estratégias utilizadas pelas profissionais em seu cotidiano institucional, aliadas aos fundamentos e pesquisas da respectiva área de conhecimento.

Aponta-se como limitação do curso a inconstância na presença das profissionais durante as reuniões, seja devido a problemas pessoais ou a demandas de trabalho, o que provocou uma oscilação na frequência das psicólogas nas reuniões. Ademais, compreende-se que a articulação realizada entre o ensino na graduação, pesquisa, extensão, estágio supervisionado e pós-graduação colabora para a formação de profissionais, favorece a ressignificação de concepções e mobiliza práticas conscientes, críticas, éticas e politicamente comprometidas no campo da Psicologia Escolar, nos multifacetados níveis dos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, J. A. (2017). *Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: O que a psicologia escolar tem a dizer?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9097>
- Alexandrino, V. C. P. (2017). *Concepções de psicólogas escolares e educadoras infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9058>
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 13-33). Alínea.
- Bezerra, H. J. S., & Correia, M. F. B. (2020). Psicologia escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In C. Marinho-Araújo & I. M. Sant'ana (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (pp. 107-124). Alínea.
- Braz Aquino, F. S., Bezerra, H. J. S., Vicente, A. C., Nascimento, G. O., & Silva, M. C. (2018). Formação continuada de psicólogas escolares da rede pública de ensino: Compromisso com práticas transformadoras. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 107-124). Alínea.
- Braz Aquino, F. S., Ferreira, I. R. L., & Cavalcante, L. S. (2016). Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255–266. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000442014>
- Braz Aquino, F. S., & Gomes, A. R. (2016). Estágio em psicologia escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 139-155). Alínea.
- Braz Aquino, F. S., Nascimento, G. O., Almeida, H. O., & Alexandrino, V. C. (2018). Psicologia escolar na educação infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 65-85). Alínea.
- Braz Aquino, F. S., & Rodrigues, L. F. (2016). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Intervenções com segmentos da comunidade escolar. In R. Franschini & M. N. Viana (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (pp. 188-205). Conselho Federal de Psicologia.
- Cavalcante, L. A. (2019). *Formação continuada em psicologia escolar: (Re)configurando sentidos na prática profissional* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37525>
- Cavalcante, L. A., & Braz Aquino, F. S. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>
- Cavalcante, L. A., & Marinho-Araújo, C. M. (2020). Potencialidades da mediação estética para a formação continuada de psicólogos escolares. In C. M. Marinho-Araújo & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (pp. 33-51). Alínea.

Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>

Dugnani, L. A. C. (2016). *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: Um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional da PUC-Campinas. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15736>

Freitas, R. A. D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia/DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24842>

Freitas, R. A. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2018). Intervenções metodológicas em psicologia escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 35-64). Alínea.

Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: Potencializando a produção de novos sentidos. In M. E. Meira & M. A. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Práticas críticas* (pp. 87-104). Casa do Psicólogo.

Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica: Equipe especializada de apoio à aprendizagem*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <https://www.educacao.df.gov.br/circular-n-o-172-2020-see-subeb/>

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Sant'Ana, I. M., & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia escolar e família: Importância da proximidade e do diálogo. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 143-162). Alínea.

Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: A questão do método. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educativos* (pp. 21-35). Alínea.

Lei n.º 7.846, de 4 de agosto de 1995. Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais. <http://leismunicipa.is/gkdqu>

Lopes, J. A. S., & Silva, S. M. C. (2018). O psicólogo e as demandas escolares: Considerações sobre a formação continuada. *Psicologia Escolar Educacional*, 22(2), 249-257. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011109>

Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: Relato de experiência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), 73-82. http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/831

Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(19). <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N2/index.html>

Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>

Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar e a formação continuada em serviço: Encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 56-71. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000100011&lng=pt&tlng=pt

Matos, C. A. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: Reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35075>

Matos, C. A., & Rossato, M. M. (2020). A dimensão subjetiva da profissão de psicólogo escolar: Desafios aos processos formativos. *Psicologia Escolar Educacional*, 24, e220140. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020220140>

Melo, A. S. E., Filho, O. N. M., & Chaves, H. V. (2016). Lewin e a pesquisa-ação: Gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 153-159. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1162>

Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9236>

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: Perfil e necessidades de formação. *Estudos em Psicologia*, 32(3), e405416. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300006>

Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: Concepções e práticas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675>

Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., Reis, E. C. G., Medeiros, F. P., & Souza, V. L. T. (2018). Psicologia escolar no ensino médio: Reflexões sobre o trabalho e profissão. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 84-104). Alínea.

Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-191). Alínea.

Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>

Santos, F. O., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: Uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>

Silva, S. A., & Sampaio, S. M. R. (2018). Curso de alto prestígio social e estudantes de origem popular: Seletividade e democratização. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 249-263). Alínea.

Silva, W. P. (2020). Extensão universitária: Um conceito em construção. *Revista Extensão & Sociedade*, 11(2), 21-32. <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491>

Souza, B. F., & Braz Aquino, F. de S. (2019). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Contribuições da pesquisa para a intervenção [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Ed.), *XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 252). Sociedade Brasileira de Psicologia.

Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-93). Alínea.

Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. (2015). A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. *Psicologia da Educação*, 41, 83-94. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150016>

Teixeira, A. M., Gomes, D. R., & Dazzani, M. V. M. (2018). Estudantes negros na universidade: O que a psicologia escolar/educacional tem a ver com isso? In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 165-184). Alínea.

Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da pedagogia*. E-papers.

i Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-8854-8577>

ii Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-7575-7409>

iii Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-4149-7677>

iv Universidade Federal da Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5064-1426>

v Universidade Federal da Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1167-4417>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Fabiola de Sousa Braz Aquino
Universidade Federal da Paraíba
CCHLA/UFPB, Departamento de Psicologia
Jardim Cidade Universitária
João Pessoa - PB, 58033-455 Brasil
fabiolabrazaquino@cchla.ufpb.br

Recebido em 21 de dezembro de 2020
Aceite para publicação em 17 de junho de 2022

Continuing education of school psychologists: Expanding actions that promote human development

ABSTRACT

An experience report of an Extension Course in continuing education aimed at school psychologists working in public education contexts is presented, and its impacts on professional performance are discussed. The course took place fortnightly, from March to December of 2019, and were attended by 12 psychologists from Paraíba, a northeastern Brazilian state. The course aims to advise and monitor the activities of the professionals and to favor the appropriation of theoretical, methodological and technical tools for the educational school context. The meetings were mediated by texts on school psychology and aesthetic elements and were recorded in minutes containing the participants' reports on the impacts of ethical, theoretical, methodological and technical deepening in their practices. At the end of the course, there was: a collaborative construction of action-reflection-action processes in the development of activities; the recognition of the protagonism and value of knowledge and of the strategies used by professionals in their institutional daily life; and the motivation to carry on with continuing education.

Keywords: Experience report; Continued training; Professional development; School psychologists.

Formación continua de psicólogos escolares: Ampliando acciones promotoras de desarrollo humano

RESUMEN

Se presenta un informe de experiencia de un Curso de Extensión en formación continua dirigido a psicólogos escolares que actúan en contextos de educación pública y se discuten sus impactos en el desempeño profesional. Las reuniones del curso tuvieron lugar quincenalmente, de marzo a diciembre de 2019, y contaron con la participación de 12 psicólogas de Paraíba, un estado del nordeste de Brasil. El curso tiene como objetivo asesorar y monitorear la actividad de los profesionales y favorecer la apropiación de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para el contexto educativo escolar. Las reuniones fueron mediadas por textos sobre psicología escolar y elementos estéticos y fueron registradas en actas que contenían los relatos de los participantes sobre los impactos de la profundización ética, teórica, metodológica y técnica en sus prácticas. Al final del curso, se verificó: la construcción colaborativa de procesos de acción-reflexión-acción en el desarrollo de actividades; el reconocimiento del protagonismo y valor del saber y de las estrategias utilizadas por las profesionales en su cotidiano institucional; y la motivación para seguir con la formación continua.

Palabras clave: Informe de experiencia; Formación continua; Desarrollo profesional; Psicólogas escolares.

Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais

RESUMO

São hoje evidentes os benefícios da participação das famílias na educação para crianças, famílias e profissionais. No entanto, trabalhos recentes têm mostrado que nem sempre existe uma abordagem intencional e estruturada na formação inicial de futuros profissionais na área do envolvimento parental. Assim, este estudo teve como objetivo caracterizar as perceções dos estudantes dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a sua formação nesta área e sobre a problemática do envolvimento e participação das famílias na educação. Participaram 379 estudantes de 18 instituições de diferentes regiões de Portugal. As questões colocadas focavam aspetos relativos à sua formação, a ações/atividades desenvolvidas conducentes ao envolvimento parental e às dificuldades e benefícios decorrentes da participação das famílias. Os resultados revelaram que as/os estudantes identificavam várias atividades a promover, com destaque para as realizadas em contexto escolar, em detrimento da participação em casa e do processo de comunicação. Os desafios inerentes à participação das famílias direcionavam-se, maioritariamente, para os constrangimentos destas e menos para os profissionais ou para o contexto. Os benefícios identificados foram, essencialmente, para as crianças. A análise das perceções dos/dos estudantes face à formação evidenciou que aqueles que avaliaram mais positivamente a formação realizada, não só tiveram tendência para identificar mais ações/atividades e benefícios associados à participação das famílias, como mostraram uma perspetiva mais abrangente sobre as dificuldades com que se poderão deparar. Estes resultados serão discutidos face à literatura existente, tanto relativamente ao envolvimento parental (práticas, barreiras, estratégias, competências), como também à necessidade de formação explícita nesta área.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Parceria com famílias; Práticas de envolvimento; Benefícios; Dificuldades do envolvimento

Lourdes Mataⁱ
Ispa - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal

Patrícia Pachecoⁱⁱ
ISEC - Instituto
Superior de Educação
e Ciências Lisboa,
Portugal

Ana Teresa Britoⁱⁱⁱ
Ispa - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal

Mónica Pereira^{iv}
Ispa - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal

Sónia Cabral^v
Ispa - Instituto
Universitário de
Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida,
Portugal

1. INTRODUÇÃO

Atualmente já não se questiona a importância da parceria família/escola¹ e o impacto positivo que esta pode ter no sucesso académico, no desenvolvimento social e no bem-estar dos alunos (e.g. Epstein, 2011; Liu et al., 2020; Sheridan et al., 2019; Smith & Sheridan, 2019; Willemse et al., 2018). Está também claro que o envolvimento dos pais no processo educativo passa por disponibilizarem aos filhos um conjunto de recursos educativos em diferentes domínios, tanto em casa como na escola (Grolnick & Slowiaczek, 1994). A multidimensionalidade do conceito de envolvimento engloba dimensões distintas, como a comunicação com os filhos, a comunicação casa/escola, o desenvolvimento de atividades culturais e a participação em atividades em contexto educativo ou em casa (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Silva (2010) também realça o carácter multifacetado do envolvimento referindo diferentes eixos na sua sistematização: vertente lar/escola (e.g., interações de apoio à escolaridade/participação em atividades na instituição) e dimensão individual/institucional (e.g., práticas parentais de apoio/associações e representantes de pais). As famílias, tal como preconizado pela Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1990/2019), são primordiais para a educação e desenvolvimento das crianças, ao assegurarem instrução, orientação e um nível de vida adequados. Contudo, no exercício desta responsabilidade, tem de existir o compromisso no apoio do Estado e das instituições, criando as condições necessárias para que os pais possam desempenhar o seu papel.

Os profissionais de educação assumem, assim, um papel central no envolvimento e participação das famílias no processo educativo. Este passa pelo reconhecimento da importância da sua participação, pela compreensão da multidimensionalidade do seu envolvimento e pela valorização da diversidade das famílias, sendo necessário promover formas diversificadas de participação que se ajustem e potenciem a sua individualidade (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mata & Pedro, 2021). Isto exige saberes e competências específicas de modo que consigam potenciar ao máximo a participação das famílias, concretizando-se em benefícios para todos os envolvidos: crianças, famílias e profissionais (Jeynes, 2012; Liu et al., 2020; Smith et al., 2021). A investigação realça a importância tanto do papel da formação inicial como das conceções dos profissionais ou de futuros profissionais e os apoios para uma ação mais eficaz (De Bruïne et al., 2018; Lindberg, 2014; Liu et al., 2020; Smith & Sheridan, 2019). Neste sentido, foi objetivo principal deste estudo analisar as conceções de estudantes, em formação para a docência em educação pré-escolar e/ou no 1º ciclo do ensino básico, sobre a participação das famílias na educação dos seus filhos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Existem diferentes formas de conceber o envolvimento das famílias na educação; contudo, atualmente, é clara a necessidade de se trabalhar no sentido da construção de parcerias. Estas implicam trabalho entre os vários parceiros

1. O termo 'escola', neste artigo, deve ser entendido em sentido lato de contexto educativo.

tendo em conta objetivos comuns, respeito mútuo, valorização do papel e competências de cada um, decorrendo daí benefícios para todos os envolvidos (Cox-Peterson, 2011). A relação escola/família deve ser perspectivada de forma holística, não se focando somente em atividades a desenvolver, e tem como elemento transversal as relações entre todos os envolvidos (Nitecki, 2015). Para Epstein (2011), a parceria família/escola deve ser entendida como uma relação entre contextos educativos promotores de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesta perspetiva sistémica, a criança é influenciada pelas relações e interseções que se estabelecem entre os vários contextos: família/escola, escola/comunidade, família/comunidade. Para a autora, é o desenvolvimento de práticas concretas que torna possível construir uma relação de confiança e de qualidade entre os vários intervenientes. Esta relação de confiança é apontada como um elemento-chave quando se fala de parcerias, pois só deste modo se consegue desenvolver o sentimento de pertença, uma cultura de aprendizagem e o respeito mútuo, elementos essenciais para a sua concretização (Albright & Weissberg, 2010).

Tendo em vista o papel da escola na operacionalização destas parcerias para a promoção da participação e envolvimento das famílias, Epstein (2011) propõe uma tipologia de seis formas de envolvimento parental que incluem uma diversidade de práticas que aproximam a escola/família/comunidade:

- 1) *Formação e ajuda às famílias*: apoio dado às famílias no desenvolvimento de ambientes e condições para promover as aprendizagens;
- 2) *Comunicação*: interações e trocas de informação entre a escola e a família sobre programas educativos, progressos e dificuldades dos alunos;
- 3) *Voluntariado*: recrutamento e organização de apoio às atividades da escola e dos estudantes;
- 4) *Aprendizagem em casa*: visa promover as competências educativas dos pais para melhor acompanharem os filhos em casa;
- 5) *Tomada de decisão*: contributo dos pais na gestão, liderança e tomada de decisão, e participação efetiva nos órgãos representativos da escola;
- 6) *Colaboração com a comunidade*: práticas mais abrangentes de integração e rentabilização dos recursos disponíveis na comunidade de forma a reforçar os programas educativos, as práticas familiares e a qualidade das aprendizagens.

A relação escola/família não pode ficar circunscrita e dependente das competências individuais dos educadores/professores; deve antes ser compreendida como uma dimensão essencial da organização e desenvolvimento da escola (Epstein, 2011). Têm sido evidenciados na literatura ganhos que esta relação pode ter para os diferentes intervenientes: para as crianças, nomeadamente a nível do desempenho escolar, da motivação e da melhoria nas competências sociais e de adaptação à escola; para as famílias, com uma maior responsabilização na educação dos filhos, mais contacto com outras famílias, maior participação nas atividades, bem como uma perspetiva mais positiva sobre o papel da escola e dos professores; para os profissionais, num maior conhecimento sobre as crianças e famílias, e reconhecimento das suas potencialidades e esforços, resultando numa melhor adequação das práticas e estratégias implementadas (Epstein, 2011; Jeynes, 2012; Öztürk, 2013).

2.1.1 DESAFIOS E OBSTÁCULOS AO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Vários são os autores (e.g., Hornby & Blackwell, 2018; Liu et al., 2020; Sarmiento & Marques, 2006; Silva, 2010) que procuram realçar os diversos obstáculos que se podem colocar ao envolvimento das famílias na educação. Silva (2010) identifica a relação escola-família enquanto relação entre culturas (cultura escolar/cultura local), podendo existir continuidade entre elas, ou rutura e choque quando estas não são igualmente valorizadas. Assim, embora esta relação esteja presente nas escolas, a sua concretização em termos de envolvimento efetivo ou colaboração pode, muitas vezes, não ser conseguida (Sarmiento & Marques, 2006).

Nesta linha, num olhar sistemático, Hoover-Dempsey et al. (2005) apresentam três grandes tipos de barreiras ao envolvimento das famílias: pragmáticas, culturais e psicológicas. Estes diferentes tipos de barreiras podem ser considerados tanto para as famílias como para os professores e escola. As barreiras pragmáticas prendem-se com constrangimentos vários ligados a horários, falta de recursos ou falta de apoios. As barreiras culturais estão relacionadas com as contradições que podem existir entre a cultura de origem das famílias e a cultura escolar. As barreiras psicológicas prendem-se com obstáculos associados a crenças e memórias (autoeficácia, papel e responsabilidades) dos vários envolvidos, podendo existir discrepâncias entre pais e profissionais. As crenças de autoeficácia de pais e professores condicionam a sua disponibilidade e as formas de envolvimento que implementam ou desenvolvem (Hoover-Dempsey et al., 2005). Se os professores consideram que os pais têm um papel pouco importante, não os irão envolver nas atividades, criando poucas oportunidades para participarem (Liu et al., 2020).

No seguimento destes constrangimentos, Epstein (2011) faz um levantamento exaustivo dos desafios que se colocam aos profissionais ao promoverem o envolvimento das famílias. Esses desafios passam, entre outros aspetos, pela necessidade de: criar diversidade de canais de comunicação e de esta ser fluida e frequente; introduzir flexibilidade na escolha e na implementação de estratégias de modo que estas se ajustem às diferentes disponibilidades e características das famílias; e diversificar e informar sobre as oportunidades de participação e apoios dados às famílias de modo a assegurar a equidade no seu envolvimento.

A identificação destas barreiras e desafios indicia a necessidade de os profissionais desenvolverem, intencionalmente, conhecimentos e competências que lhes permitam lidar com a diversidade de constrangimentos de modo a conseguirem potenciar o envolvimento das famílias, que se traduzirá numa mais-valia para a sua ação educativa, com repercussões positivas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Epstein, 2013). Em vários países, tem-se constatado que os futuros profissionais terminam a sua formação inadequadamente preparados nesta área (e.g., Thompson et al., 2018; Winship et al., 2021). Neste sentido, tem-se apontado para a necessidade de introduzir intencionalidade na formação inicial na área do envolvimento das famílias, de modo que os futuros profissionais adquiram os saberes e as competências necessárias para aprofundarem o seu conhecimento e reflexão neste domínio (Alanko, 2018; De Bruïne et al., 2018; Epstein, 2018; Willemse et al., 2018).

2.2 A ABORDAGEM AO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL

Compreender como são preparados os futuros professores/educadores para desenvolverem práticas para o envolvimento das famílias pode ser importante para uma visão mais clara da intencionalidade e dinâmica introduzidas. De Bruïne et al. (2014) afirmam que desenvolver competências e saberes para estabelecer uma relação de qualidade com as famílias é uma das funções das escolas de formação inicial. Silva (2010) realça a falta de reflexão, em Portugal, sobre esta relação no âmbito da formação de professores, e Sarmiento (2005), num levantamento das unidades curriculares na formação inicial, conclui que estas são em número muito reduzido e, habitualmente, de carácter opcional. Na mesma linha, também Villas-Boas (2009) salienta as dificuldades dos profissionais em lidar com as famílias e considera que a relação escola/família passa ainda por uma abordagem tradicional que não promove a formação de parcerias para a aprendizagem. A autora refere também que os profissionais, de uma forma geral, não estão preparados para envolver as famílias de forma eficaz, considerando que a formação inicial é um momento relevante para preparar os futuros profissionais e promover a mudança de atitudes relativamente ao envolvimento parental na escola.

Alguns trabalhos já desenvolvidos, noutros países, sobre a formação de futuros profissionais concluem que a fragilidade na formação inicial não é um caso isolado, mas um problema transversal (De Bruïne et al., 2014; Thompson et al., 2018; Willemse et al., 2018). Entre as várias fragilidades encontradas destacam-se: a falta de consistência nos referenciais teóricos e as abordagens pouco sistemáticas, dependendo muito da iniciativa e das crenças individuais; e a falta de oportunidade das/dos estudantes, em contexto de estágio, para interagirem e desenvolverem uma relação efetiva e de qualidade com as famílias, sendo que o mero aumento do tempo de estágio não é sinónimo de qualidade da formação nesta área (Baum & McMurray-Schwarz; 2004; De Bruïne et al., 2014; Willemse et al., 2018).

O trabalho de Nathans et al. (2020) mostra que uma intervenção intencional sobre o envolvimento parental na formação evidenciou mudanças claras ao nível das atitudes dos estudantes face às famílias. Foram identificadas como estratégias mais eficazes de formação, não só a introdução a referenciais teóricos consistentes, como também a discussão de casos e a participação em situações de prática reais, com o devido apoio e suporte.

O trabalho realizado por De Bruïne et al. (2014) mostra que as percepções e crenças das/dos estudantes são uma variável relevante, pois influenciam as suas atitudes e práticas na relação com as famílias. Estas crenças são construídas, antes da entrada para a formação inicial, a partir das vivências pessoais e enquadram, quer as suas opiniões sobre o que é a educação, o papel dos pais, o papel dos professores e da escola, quer as suas expectativas sobre a relação escola/família (práticas, dificuldades, benefícios). Deste modo, estas crenças e valores afetam e condicionam a sua futura prática profissional (Miller, 2019; Pedro et al., 2012). Segundo De Bruïne et al. (2014), não é fácil mudar estas opiniões durante a formação. O papel das instituições terá de passar por tornar as/os estudantes conscientes destas opiniões pré-existentes,

dando espaço para se interrogarem/refletirem sobre as mesmas e integrando novas metodologias, quadros teóricos e ferramentas para fundamentarem intencionalmente a sua prática profissional (Walker & Legg, 2018). Torna-se, assim, essencial que os futuros professores/educadores: compreendam a importância do papel dos pais na educação dos filhos e a diversidade familiar com que se vão deparar na prática; identifiquem os fatores familiares que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; desenvolvam competências para comunicar e estabelecer uma relação de qualidade com as famílias (Baum & McMurray-Schwarz, 2004).

Relativamente às ideias que as/os estudantes têm sobre as práticas que podem implementar com as famílias, segundo os trabalhos desenvolvidos, estas direcionam-se para um envolvimento mais geral dos pais, de voluntariado e em situações lúdicas, e não como intervenientes e parceiros diretos que se tornam parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos, num trabalho mais contínuo, na gestão pedagógica, enquanto parceria regular e efetiva com o professor e a escola (Baum & McMurray-Schwarz, 2004; Lindberg, 2014).

Constata-se, assim, que os futuros estudantes estarão melhor preparados se estiverem mais conscientes e informados sobre a participação das famílias e compreenderem quais as práticas e estratégias mais eficazes. Para isto, tem de existir uma abordagem intencional na sua formação; caso contrário, poderá comprometer-se e limitar-se a participação de muitas famílias para motivarem e apoiarem o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, ao longo da sua escolaridade (Epstein, 2018).

3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

No seguimento do que foi referido, torna-se claro que há um trabalho importante a fazer na formação inicial de educadores e professores sobre o envolvimento parental na educação. É durante o percurso formativo que as/os estudantes podem (re)pensar as suas conceções, encontrar metodologias, estratégias e recursos para desenvolverem um trabalho de qualidade com as famílias. Neste sentido, propusemo-nos conhecer e caracterizar as perceções sobre as dificuldades, benefícios e práticas de envolvimento em estudantes que frequentam a formação inicial para a profissão de educador/a de infância e/ou professor/a de 1º ciclo.

4. MÉTODO

4.1. PARTICIPANTES

Após auscultar todas as escolas de formação inicial de professores e educadores em Portugal, 18 acederam colaborar, tendo participado neste estudo 379 estudantes dos mestrados em educação pré-escolar e educação pré-escolar/1º ciclo do ensino básico, sendo, na sua maioria, do sexo feminino (94.1%). Estas escolas de formação inicial eram públicas e privadas e situadas em diferentes regiões de Portugal. A participação das/dos estudantes foi anónima e voluntária. A idade dos participantes encontrava-se entre os 21

e os 48 anos ($M= 24,52$). A maioria frequentava o Mestrado em Educação Pré-escolar/1º Ciclo do Ensino Básico (66%) e os restantes (32.7%) frequentavam o Mestrado em Educação Pré-escolar. Relativamente ao ano do curso de mestrado, 74.7% dos participantes frequentavam o 1º ano e 25.3% o 2º ano de formação.

4.2. INSTRUMENTO

Para responder ao objetivo do estudo, recorreremos a um questionário, por poder ser usado para recolher dados sem necessidade da presença do investigador. Optámos por questões de resposta aberta por darmos espaço aos participantes para expressarem a individualidade do seu pensamento (Cohen et al., 2018). Este questionário contemplava, para além de algumas questões de caracterização geral dos participantes, três questões de resposta aberta com o intuito de perceber quais as práticas que as/os estudantes consideravam mais importantes para envolver os pais na educação dos filhos, bem como as dificuldades e benefícios que antecipavam encontrar na sua prática futura (Q1: Enuncie 6 formas (atividades, situações, práticas) que considere importantes serem desenvolvidas para promover o envolvimento dos pais no apoio à educação; Q2: Indique quais as principais dificuldades que se colocam aos profissionais para promoverem o envolvimento dos pais; Q3: Indique quais os principais benefícios que considera resultantes da participação e envolvimento dos pais). Os participantes responderam também a uma questão sobre a qualidade da sua formação, assinalando numa escala tipo Likert de 10 pontos que variava entre 'Muito Insuficiente' e 'Muito Boa'.

4.3. PROCEDIMENTOS

O referido questionário foi enviado para a quase totalidade das instituições portuguesas que lecionam os Mestrados em Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar/1º Ciclo do Ensino Básico. A maioria dos questionários foi enviada em formato papel, e em formato digital apenas quando a instituição solicitava.

As respostas às três questões abertas do estudo foram sujeitas a análise de conteúdo, que permitiu organizar a informação em categorias e respetivas subcategorias. A partir da leitura das respostas geraram-se unidades naturais de sentido e classificaram-se, categorizaram-se e organizaram-se estas unidades (Cohen et al., 2018). Em termos gerais, foram definidos três grandes eixos que nos permitiram organizar as categorias e subcategorias: 1) Práticas realizadas - Atividades e Comunicação; 2) Dificuldades; e 3) Benefícios. Para garantir a fiabilidade da categorização, as respostas foram codificadas por dois juízes independentes e, seguidamente, foi calculado o acordo entre codificadores, obtendo-se um K de Brenna e Prediger de 0.85, sendo este considerado bom (Krippendorff, 2004).

No que diz respeito às práticas (Atividades e Comunicação) que as/os estudantes consideraram mais importantes para envolver os pais, foram identificadas quatro categorias subdivididas em subcategorias, como se especifica na Tabela 1.

Tabela 1
Práticas Mais Importantes Para o Envolvimento Parental

Categorias	Subcategorias	Exemplos
Atividades gerais	Formação dos pais	<i>Workshops</i> em temáticas de educação.
	Formação dos docentes	Ações de formação.
	Participação e/ou tomada de decisão dos pais	Participação no projeto pedagógico; partilha de ideias e tomada de decisão.
	Relação	Relação aberta ao diálogo, transmitindo segurança e estando ao dispor dos pais.
Atividades em casa	Apoio TPC	Trabalhos de casa feitos em conjunto com os pais.
	Projetos em casa	Dar aos pais algo para construírem em casa com os filhos.
	Materiais de apoio	Pedir aos pais que tragam para a sala os ingredientes para um bolo.
	Promoção da leitura	Distribuírem livros para casa ao fim de semana para depois a criança partilhar com o grupo.
Atividades na escola	Assistir/participar em festas	Celebração de épocas festivas com os pais.
	Entrega/recolha de criança	Acolher os pais à tarde.
	Participação na refeição	Horas de almoço com os pais.
	Atividade ao ar livre	Piqueniques e passeios com as famílias.
	Participação em projetos/atividades	Envolvimento nos projetos e em atividades
	Profissões	Cada pai/mãe ir à sala para falar da sua profissão.
	Acompanhamento de visitas de estudo	Visitas de estudo em parceria.
	Planeamento de atividades	Pedir sugestões aos pais sobre temas para trabalhar na sala.
	Hora do conto	Incentivar os pais a contar uma história ao grupo.
Abertura aos pais/família em sala	Fazer os EE sentirem-se parte da sala; assistirem à rotina.	
Comunicação	Apresentação e exposição de trabalhos	Apresentações aos pais dos projetos desenvolvidos.
	Informações regulares	Manter os pais informados sobre o que se está a desenvolver.
	Redes sociais/ <i>emails/blog</i>	Partilha de vivências recorrendo às novas tecnologias (<i>blog</i> de sala).
	Reuniões com pais	Reuniões para os pais irem acompanhando a situação escolar dos educandos.
	Grupo de partilha	Formar grupos de forma a serem partilhadas sugestões e preocupações.
Apoio individualizado	Disponibilidade para reuniões individuais.	

Em relação às dificuldades que os futuros profissionais anteciparam no envolvimento parental, foram definidas as categorias e subcategorias indicadas na Tabela 2.

Tabela 2
Dificuldades Para o Envolvimento Parental

Categorias	Subcategorias	Exemplos
Dificuldades gerais	Contextos sociais	Diversidade de culturas, crenças.
	Dificuldades relacionais	Como estabelecer relações inclusivas.
	Dificuldades na comunicação	Falta de aproximação entre os pais e a escola.
Dificuldades da família	Tempo/horário trabalho	Falta de tempo dos pais para participarem nas atividades/horários de trabalho.
	Indisponibilidade	Falta de disponibilidade dos pais.
	Desinteresse	Reduzido interesse dos pais.
	Desvalorização	Pais que não dão valor ao que é feito na sala.
	Desresponsabilização	Pais ausentes.
Dificuldades da escola	Falta de participação	Falta de envolvimento dos pais na vida das crianças; pouco contacto.
	Horários	Horários das instituições.
	Recursos	Falta de espaço para atividades conjuntas.
Dificuldades dos profissionais	Barreiras escola	Instituição rígida que não permite a entrada dos pais.
	Indisponibilidade	Pouca disposição por parte da educadora.
	Tempo	Falta de tempo dos profissionais.
	Dificuldade comunicação/ relação	Falta de comunicação. A falta de relação.
	Ausência de solicitação	Falta de envolvimento pelos professores.
	Insegurança	Insegurança do profissional de educação.
	Expectativa dos pais	Ultrapassar a ideia de muitos pais de que “escola e casa não se misturam”.
	Desconhecimento das famílias	Pouca partilha de informação relativa ao contexto casa/família.
	<i>Gestão de rotinas</i>	Dificuldade em inserir esses momentos na rotina.
Competência/crenças/formação	Falta de formação. Falta de à-vontade e experiência para lidar com os pais.	

Por último, no que diz respeito aos benefícios do envolvimento parental na escola, foram identificadas as categorias e subcategorias indicadas e exemplificadas na Tabela 3.

Uma vez definidas as categorias e subcategorias, foi realizada uma análise descritiva, a partir das frequências de ocorrência, identificando-se padrões e ideias relevantes de modo a dar sentido aos dados relativos a cada tema (Cohen et al., 2018). Para analisar eventuais diferenças na quantidade de referências entre categorias, foi usado o *t-student* para amostras emparelhadas. De modo a analisar diferenças entre grupos independentes, foi usado

o *t-student* para amostras independentes. Para estes tratamentos recorreu-se ao *software* SPSS.

Tabela 3
Benefícios do Envolvimento Parental

Categorias	Subcategorias	Exemplos
Benefícios relacionais	Relação família/escola	Bom ambiente entre casa e instituição educacional.
	Relação família/escola/criança	Melhor relação entre pais, crianças e escola.
	Relação família/criança	Relação pais/filhos.
	Cooperação	Os pais e educadores devem ser parceiros, ajudando-se.
Benefícios para pais/famílias	Conhecimento da rotina da escola	Os pais conhecerem melhor o contexto diário dos filhos.
	Conhecimento do Projeto Educativo	Conhecimento dos pais acerca dos conteúdos abordados.
	Conhecimento sobre o desenvolvimento	Pais conhecem melhor os filhos; acompanham o seu desenvolvimento.
	Conhecimento das dificuldades	Os pais podem detetar dificuldades de forma precoce.
	Motivação	Pais mais motivados e informados sobre os filhos.
	Interesse/desenvolvimento atividades	Envolvimento dos pais nas aprendizagens dos filhos.
	Atividades conjuntas	Envolvimento maior dos pais nas atividades.
Benefícios para as crianças	Confiança/valorização na/da instituição/educador	Os pais confiam nos profissionais e no seu trabalho.
	Motivação	As crianças sentem-se mais motivadas para aprender.
	Autoestima	Contribuir para a autoestima da criança.
	Bem-estar/confiança	A criança acaba por se sentir confortável/segura.
	Mais conhecimento	Promover novas descobertas.
	Maior interesse	Maior interesse da criança pela escola.
	Apoio/compreensão	As crianças sentem-se mais acolhidas
	Melhor desempenho escolar	Mais aprendizagem das crianças, pois as atividades são mais ricas.
Mais felizes	Crianças mais felizes. Crianças contentes.	
Benefícios para os profissionais	Desenvolvimento positivo	Maior desenvolvimento a vários níveis na criança.
	Maior conhecimento sobre a família	Compreender como é a relação entre criança e pais.
	Motivação/confiança	Motiva a educadora e equipa educativa a melhorar o trabalho desenvolvido; mais confiantes.
	Comunicação família	Mais contacto e conversas com a família.
	Resposta educativa ajustada	O educador encontrar estratégias para permitir aprendizagens significativas.

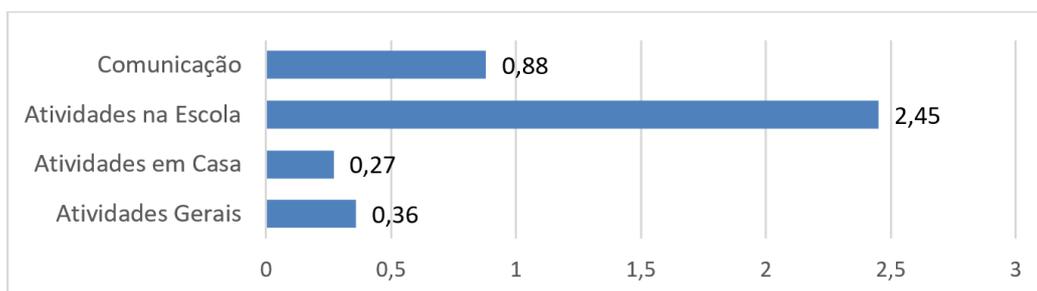
5. RESULTADOS

5.1. PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Os resultados evidenciam que as/os estudantes revelam uma diversidade de opiniões e ideias sobre as práticas que se podem desenvolver com as famílias. Tal como referimos anteriormente, as práticas referidas foram organizadas em quatro categorias: atividades gerais, atividades em casa, atividades na escola e comunicação.

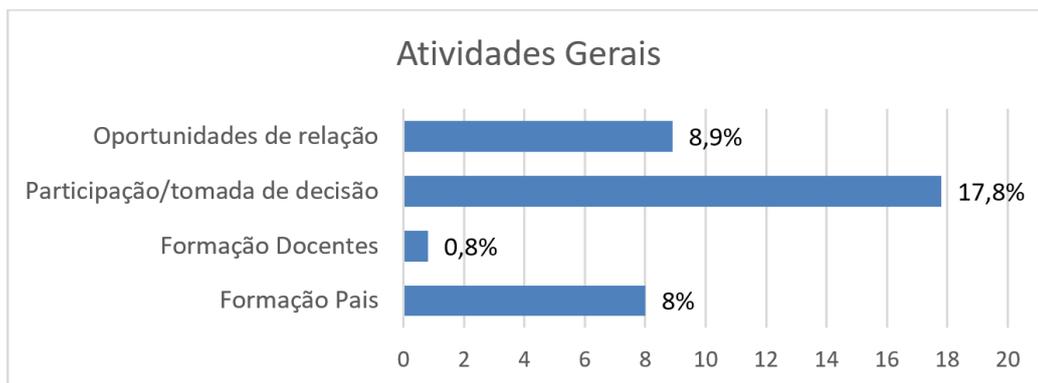
Figura 1

Média das Referências Para os Diferentes Tipos de Atividades

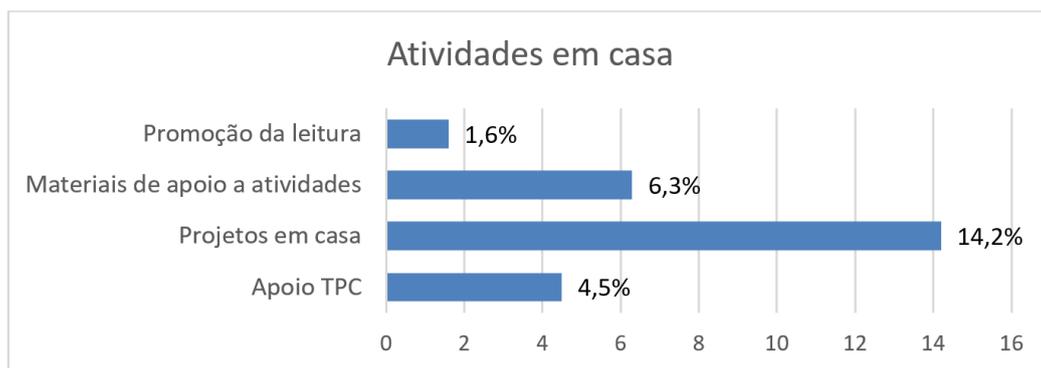


Considerando a totalidade das referências feitas para cada categoria, como se pode verificar pela análise do gráfico (Figura 1) as/os estudantes referiram com mais frequência a participação dos pais em atividades na escola, já que, em média, foram referidas 2.45 atividades por estudante. As atividades em casa foram as menos referidas. De salientar que estas diferenças entre as frequências médias se mostraram estatisticamente significativas, exceto entre as médias das atividades gerais e das atividades em casa, que foram semelhantes ($AGerais/AEscola\ t(378)=-28.67, p<.001$; $AGerais/AComunicação\ t(378)=-9.56, p<.001$; $Acasa/AEscola\ t(378)=-32.35, p<.001$; $Acasa/AComunicação\ t(378)=-12.36, p<.001$; $AEscola/AComunicação\ t(378)=19.39, p<.001$).

Nas atividades gerais (Figura 2), uma das categorias com menor número de referências, é realçada pelos estudantes a participação dos pais na tomada de decisão (partilha de estratégias, tomada de decisões em conjunto) (17.8%), sendo ainda referida a importância de se criarem condições e desenvolverem estratégias para se estabelecerem relações positivas (8.9%). Também a realização de *workshops* e formação para os pais (formação de pais) foi referida por alguns estudantes (8%).

Figura 2*Atividades Gerais – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

Como sublinhado, as atividades em casa foram as menos referidas pelas/pelos estudantes, sendo a subcategoria mais referida (14.2%) a que se refere a projetos que os pais desenvolvem com os filhos em casa por indicação do educador/professor (Figura 3).

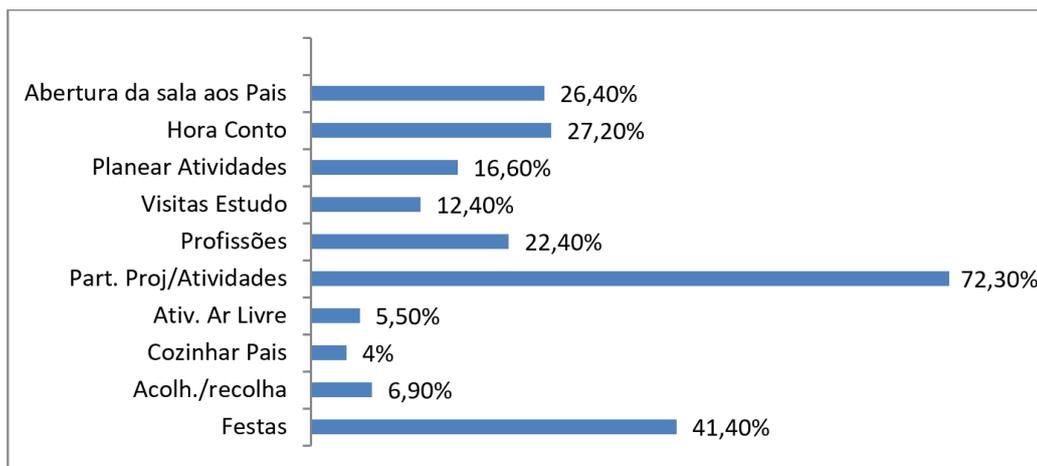
Figura 3*Atividades em Casa – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

As atividades na escola e as relacionadas com a comunicação foram as que mais se destacaram nas ideias enunciadas pelas/pelos estudantes. Como podemos verificar na Figura 4, para as atividades na escola, a participação dos pais em projetos e atividades em contexto de sala de aula é referida por uma grande maioria de estudantes (72.3%), sendo também significativa a referência à participação e presença dos pais em eventos festivos realizados pela escola (41.4%).

As/os estudantes consideram ainda os pais como intervenientes ativos em atividades específicas na sala, tanto ligadas à leitura (27.2%) como para falarem das suas profissões (22.4%).

Figura 4

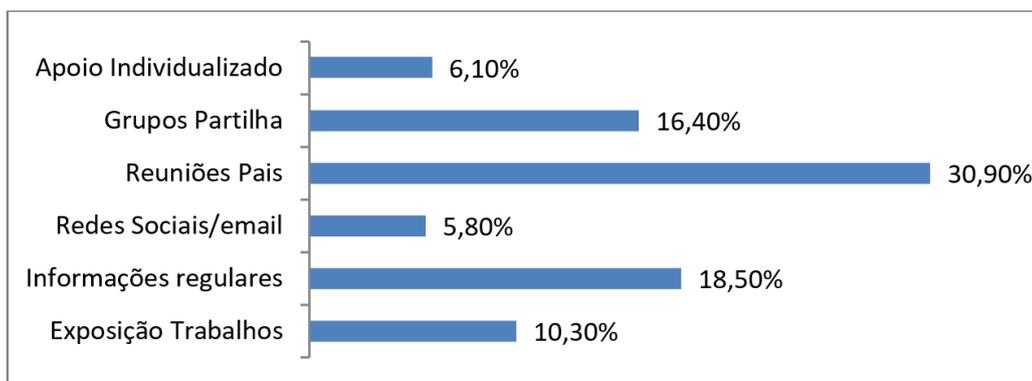
Atividades Desenvolvidas na Escola – Percentagem de Estudantes por Subcategoria



A comunicação aparece como uma dimensão relevante no desenvolvimento das práticas de envolvimento das famílias. Na Figura 5, podemos observar que as/os estudantes realçaram as reuniões com os pais como um momento importante para informar, partilhar, e para os pais irem acompanhando os seus filhos no processo educativo (30.9%).

Figura 5

Comunicação – Percentagem de Estudantes por Subcategoria



Podemos verificar, também, que algumas/alguns estudantes (18.5%) consideraram que a partilha de informação com os pais deveria assumir um carácter regular e que a criação de grupos de partilha (16.4%) surge como uma outra forma de os pais trocarem e partilharem as suas preocupações, sugestões, e de poderem comunicar com outras famílias e com a educadora.

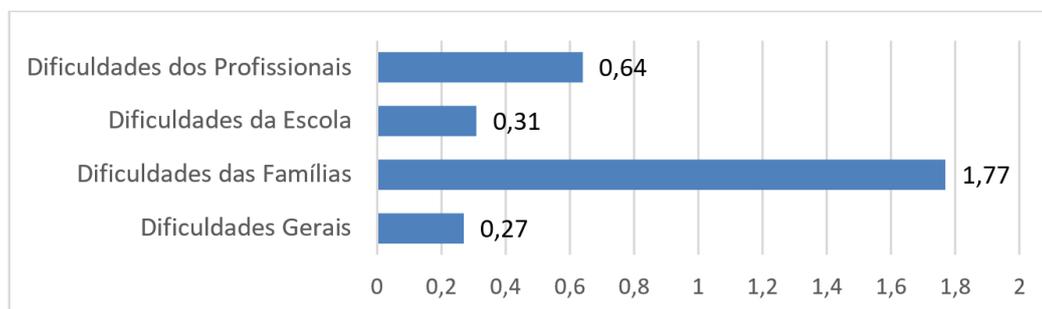
Em síntese, podemos referir que as/os estudantes anteciparam que se pode desenvolver um trabalho com as famílias envolvendo-as sobretudo em projetos e atividades na escola e na sala, quer sejam solicitadas pela educadora/professores ou por iniciativa dos pais, e também na participação de eventos festivos da escola. No que se refere à comunicação, as estratégias e atividades nesta área não são muito referidas, para além das reuniões, sendo que só uma percentagem baixa de estudantes refere meios e formas que facilitam uma comunicação fluida e frequente.

5.2. DIFICULDADES PARA O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

A partir das respostas sobre as dificuldades que os estudantes antecipavam na participação e envolvimento das famílias, foram identificados quatro tipos de dificuldades: gerais, das famílias, da escola e dos profissionais. Pela análise dos dados da Figura 6, podemos constatar que a maior parte das dificuldades são apontadas às famílias, seguidas de dificuldades inerentes aos profissionais, com menos de metade das referências em relação à categoria anterior. As referências a dificuldades colocadas pelo contexto escolar, ou outras mais gerais e estruturais, foram menos significativas.

Figura 6

Média das Referências Para os Diferentes Tipos de Dificuldades



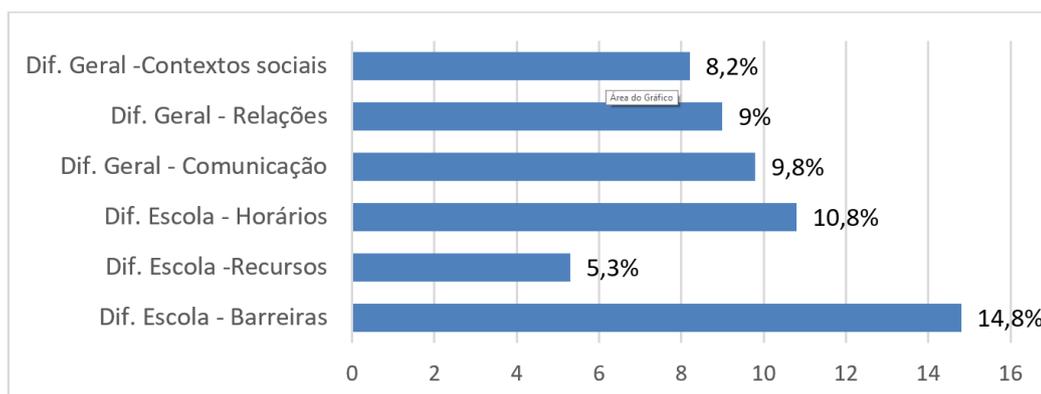
De salientar que estas diferenças entre as frequências médias de referências se mostraram estatisticamente significativas entre si, exceto entre as médias das dificuldades gerais e das dificuldades na escola, que foram semelhantes (DifGerais/DifFamília $t(378)=-27.03$, $p<.001$; DifGerais/DifProfissionais $t(378)=-7.03$, $p<.001$; DifFamília/DifEscola $t(378)=26.46$, $p<.001$; DifFamília/DifProfissionais $t(378)=15.36$, $p<.001$; DifEscola/DifProfissionais $t(378)=-6.96$, $p<.001$).

As subcategorias para as dificuldades gerais e para as associadas à escola enunciadas pelas/pelos estudantes estão representadas na Figura 7.

As/os estudantes anteciparam obstáculos gerais inerentes à diversidade dos contextos sociais das famílias e à forma de se comunicar e de se estabelecerem relações inclusivas com as mesmas.

Figura 7

Dificuldades Gerais e da Escola para o Envolvimento – Percentagem de Estudantes por Subcategoria

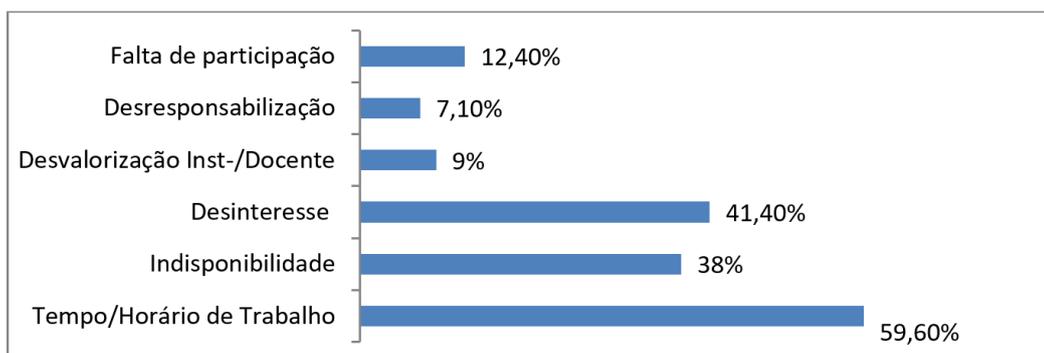


Sobre as dificuldades da escola, salientaram-se as que dizem respeito à falta de abertura, por parte da escola, às famílias e alguma rigidez a nível de regras institucionais, que condicionam o envolvimento das famílias (Barreiras da escola – 14.8%), seguindo-se os horários definidos pela escola (10.8%) e a falta de recursos físicos e humanos (5.3%).

As diferentes dificuldades relacionadas diretamente com as famílias estão representadas na Figura 8. Como podemos verificar, a maioria das/dos estudantes referiu a falta de tempo dos pais e o horário de trabalho como obstáculos que poderão dificultar a sua participação e envolvimento na escola (59.6%). Seguidamente, surgem a falta de disponibilidade dos pais (38%) e o seu desinteresse (41.4%). Outros aspetos são referidos por uma percentagem reduzida de estudantes, nomeadamente os associados à falta de participação dos pais nas atividades (12.4%), à desvalorização do trabalho feito pelos profissionais (9%) e a uma desresponsabilização dos próprios pais (7.1%).

Figura 8

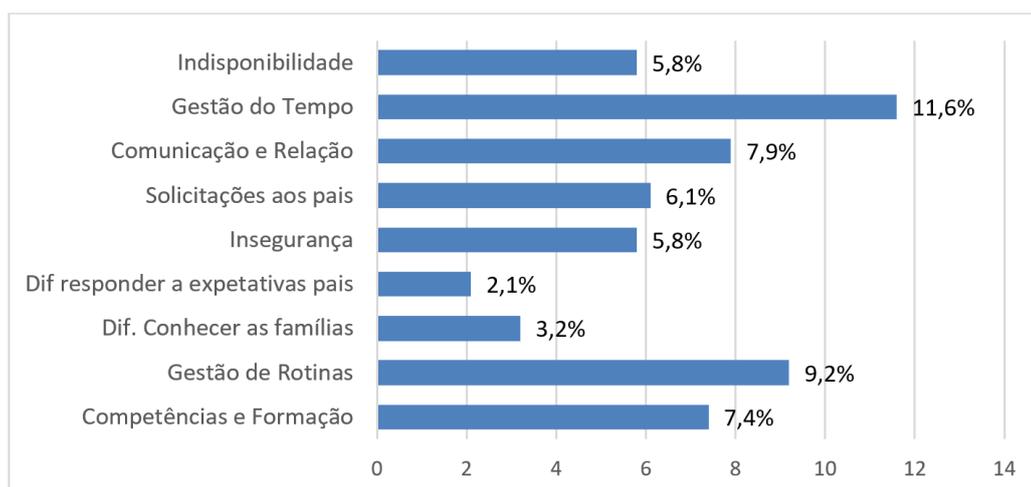
Dificuldades Centradas nas Famílias – Percentagem de Estudantes por Subcategoria



Embora com menos representatividade, também foram enunciadas algumas dificuldades associadas aos profissionais. As diversas dificuldades foram sempre referenciadas por uma percentagem relativamente reduzida de estudantes, sendo o aspeto mais referido a dificuldade dos profissionais na gestão do tempo (11.6%) (Figura 9).

Figura 9

Dificuldades Centradas nos Profissionais – Percentagem de Estudantes por Subcategoria



Em síntese, as/os estudantes percebem que vão encontrar dificuldades nas relações escola-família. Estas dificuldades são, sobretudo, centradas nas famílias, e não tanto nos outros intervenientes. Os obstáculos que mais se evidenciaram prendem-se com a falta de tempo dos pais, a sua falta de disponibilidade e o desinteresse para participarem e se envolverem. São ainda referidas, embora por uma percentagem reduzida de estudantes, dificuldades ligadas aos profissionais (e.g., gestão do tempo, comunicação) e até mesmo à escola, essencialmente ao nível das barreiras e horários.

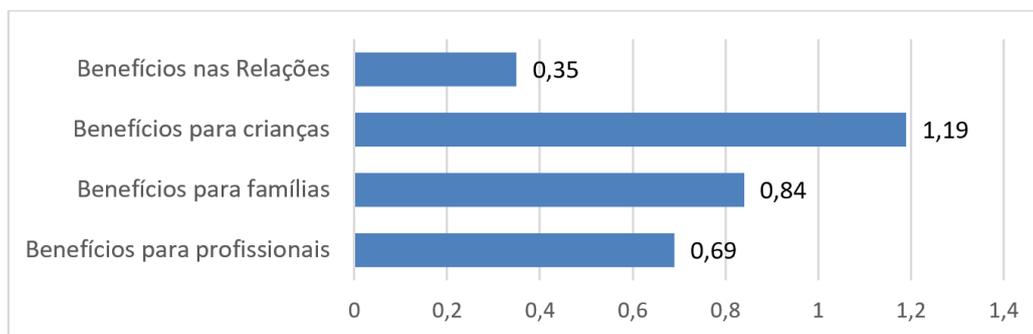
5.3. BENEFÍCIOS DECORRENTES DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

No que diz respeito aos benefícios que poderão decorrer do trabalho desenvolvido com as famílias, as/os estudantes indicaram ganhos mais gerais para os vários intervenientes (família, crianças e profissionais) e melhoria nas relações entre os intervenientes (Figura 10).

De realçar que surgiram significativamente mais referências aos benefícios para as crianças, seguidos dos benefícios para as famílias e, por fim, para os profissionais e para as relações entre os diferentes intervenientes (Benef.Crianças/Benef.Famílias $t(378)=4.01$, $p<.001$; Benef.Famílias/Benef.Profissionais $t(378)=-8.09$, $p<.001$; Benef.Profissionais/Benef.Relações $t(378)=-7.25$, $p<.001$).

Figura 10

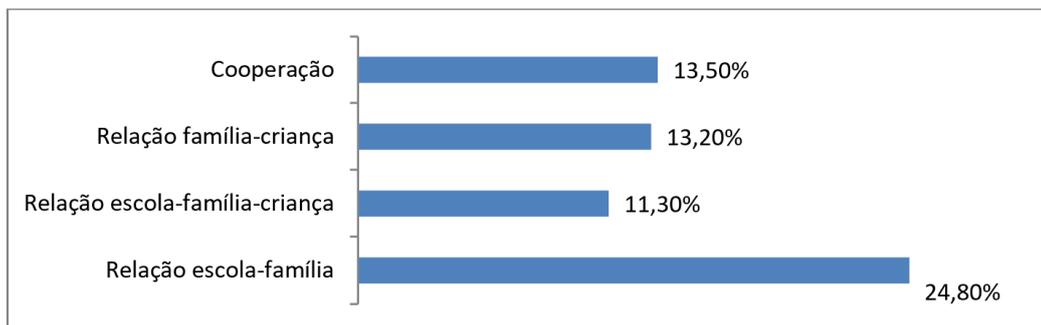
Média das Referências Para os Diferentes Tipos de Benefícios



Tal como podemos observar na Figura 11, os benefícios relacionais mais referidos prendem-se com a relação escola-família, tanto na melhoria de relações entre estes contextos (24.8%) como na construção de relações de cooperação e de parcerias entre ambos os intervenientes (13.5%). Contudo, é importante realçar que também são referidos pelas/pelos estudantes benefícios nas relações das crianças na família e com o contexto educativo.

Figura 11

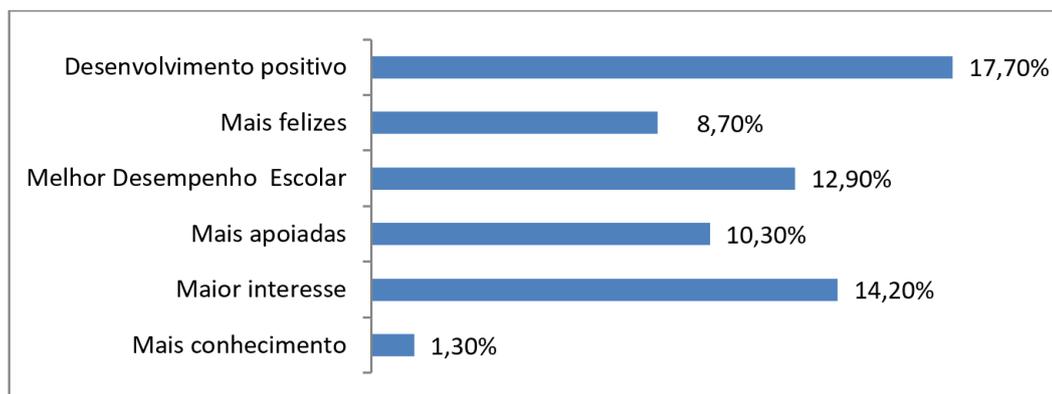
Benefícios nas Relações Entre os Vários Intervenientes – Percentagem de Estudantes por Subcategoria



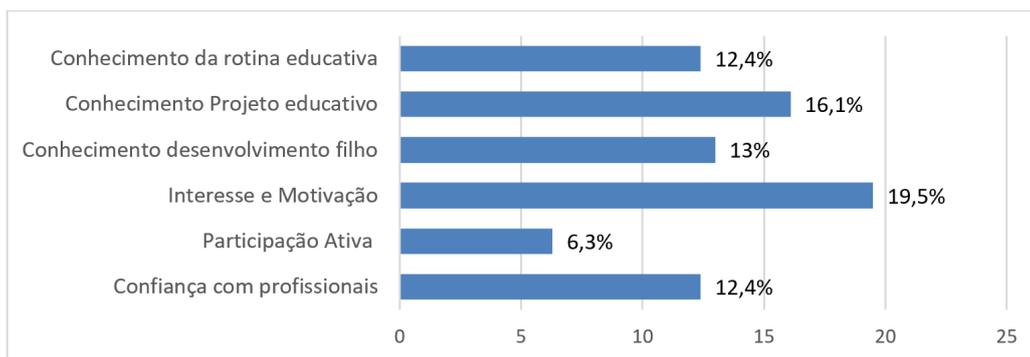
As/os estudantes indicaram também que o envolvimento dos pais na escola apresenta consequências positivas para as crianças (Figuras 12). Em relação aos benefícios para as crianças, os resultados salientam, entre outros aspetos, uma melhoria no desenvolvimento global da criança (17.7%), no seu desempenho escolar (12.9%) e no interesse da criança pela escola (14.2%). São ainda realçados aspetos de âmbito afetivo.

Figura 12

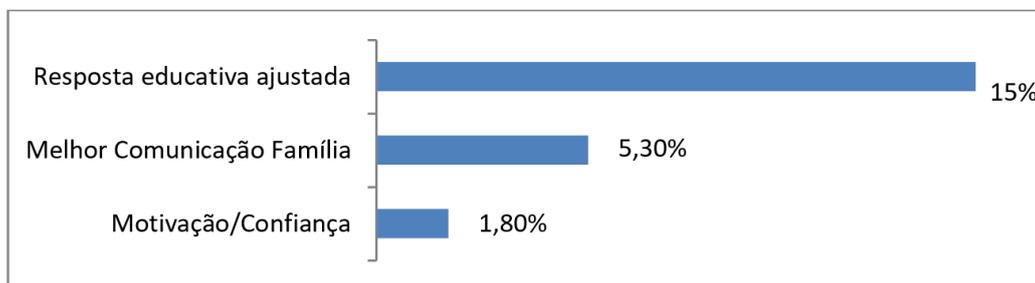
Benefícios Para as Crianças – Percentagem de Estudantes por Subcategoria



No que se refere aos benefícios para as famílias (Figura 13), foram diversificadas as subcategorias encontradas, que tanto se ligaram a aspetos motivacionais (19.5%) como a um melhor conhecimento do projeto educativo (16.1%), das rotinas desenvolvidas (12.4%), e a uma maior confiança nos profissionais (12.4%). Foram também referidos benefícios relacionados a um melhor conhecimento da criança e do seu desenvolvimento (13%).

Figura 13*Benefícios Para as Famílias – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

Por último, as/os estudantes referiram também ganhos para os profissionais quando os pais são envolvidos no processo educativo (Figura 14). Estes benefícios são sobretudo a nível de uma melhor adequação da resposta educativa aos diferentes contextos familiares (15%). Embora por um número reduzido de estudantes, foi ainda mencionado que o envolvimento promove uma comunicação mais eficaz com as famílias (5.3%).

Figura 14*Benefícios Para os Profissionais – Percentagem de Estudantes por Subcategoria*

Em síntese, as/os estudantes consideraram existir ganhos quando a escola estabelece uma relação de qualidade com as famílias. Os benefícios são identificados, essencialmente, para as crianças, tanto no que diz respeito à melhoria do desenvolvimento global e cognitivo, como ao nível da dimensão mais afetiva e de bem-estar. São também referidos alguns ganhos para as famílias (conhecimentos, motivação) e, com menor expressividade, para os profissionais, realçando-se uma melhor adequação da resposta educativa à diversidade das realidades familiares.

5.4. PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO, DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

5.4.1. RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO, DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

De modo a compreender melhor a relação entre as variáveis analisadas, criámos medidas globais com a totalidade de referências que cada sujeito fez de práticas, dificuldades e benefícios. A Tabela 4 apresenta as correlações entre estas variáveis.

Tabela 4

Correlações Entre as Diferentes Variáveis do Envolvimento

	Dificuldades	Benefícios
Atividades	.523*	.447*
Dificuldades	1	.574*

* $p < .001$

Pela análise da Tabela, podemos verificar que as três variáveis se encontram correlacionadas entre si de modo positivo e estatisticamente significativo.

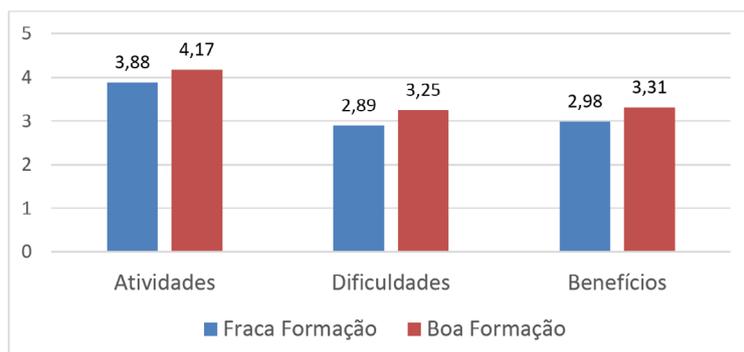
5.4.2. QUALIDADE DA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO, DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

As/os estudantes envolvidas/os neste estudo avaliaram a sua formação na área do envolvimento parental numa escala tipo Likert de 10 pontos ('Muito insuficiente' – 'Muito boa'). A média da avaliação da formação foi de 6.03 (DP=2.14). De modo a estudarmos eventuais diferenças nas suas conceções consoante a sua perceção da qualidade da formação, criámos dois grupos a partir da mediana (6). O grupo 1, onde a avaliação da formação recaiu nos valores de 1 a 5 (n=145); e o grupo 2, com avaliação mais positiva, com valores a variarem entre 7 e 10 (n=157).

Os resultados relativos à quantidade de referências a atividades de envolvimento, benefícios e dificuldades são apresentados na Figura 15.

Figura 15

Referências a Atividades, Dificuldades e Benefícios em Função da Qualidade Percecionada da Formação Sobre Envolvimento Parental



Podemos constatar que as/os estudantes que avaliam melhor a sua formação na área do envolvimento parental são os que conseguem enunciar mais atividades de promoção do envolvimento, assim como antecipam não só mais benefícios, como também mais dificuldades. Estas diferenças mostraram-se significativas para as dificuldades ($t(295,607) = -2.13, p < .04$) e no limiar da significância para as atividades ($t(300) = -1.91, p < .06$) e para os benefícios ($t(298,358) = -.92, p < .06$).

6. DISCUSSÃO

Tal como referido por outras investigações (De Bruïne et al., 2014; Pedro et al., 2012), os resultados deste estudo evidenciam de forma clara que os futuros profissionais de educação apresentam ideias sobre o envolvimento das famílias na educação dos filhos, não só em termos de futuras práticas, mas também na identificação dos benefícios e constrangimentos desse envolvimento. Relativamente ao tipo de práticas, constatamos que, na globalidade, aparecem referências para uma grande diversidade. Contudo, quando olhamos a percentagem de estudantes que as referem, é visível que, para a maioria, esta visão é muito restrita, enumerando, cada um deles, muito poucas atividades. Por outro lado, as práticas mais referidas ocorrem tendencialmente no espaço escolar (reuniões, participação em atividades ou festas). Sabe-se que este tipo de participação pode levantar constrangimentos vários ao envolvimento dos pais, não só por causa de incompatibilidade de horários, como também pelo facto de, para muitos, o espaço escolar não ser acolhedor devido às suas vivências pessoais anteriores, que, para alguns, não foram positivas, causando-lhes desconforto (Hoover-Dempsey et al., 2005).

É residual a referência a atividades que os pais possam desenvolver em casa, evidenciando que a complementaridade da atuação não é vista naquele contexto e que a intervenção da família não é, aí, perspectivada como possível ou benéfica. Esta é uma das modalidades contempladas por Epstein (2011) para o envolvimento das famílias, sendo possível integrá-la nas rotinas das famílias sem que as atividades sejam intrusivas ou desvirtuem o que é o papel dos pais na educação dos filhos. Por outro lado, a comunicação, considerada um elemento central e indispensável para a construção de parcerias entre escola e família (Albright & Weissberg, 2010), é muito pouco referida e o que sobressai são as reuniões de grupo. Tal como Baum e McMurray-Schwarz (2004) constata, as/os estudantes, de uma forma geral, antecipam dificuldades na comunicação com os pais considerando que, no geral, essa relação é caracterizada pelo conflito e crítica. Pode ser essa a razão que leva a que poucas propostas sejam enunciadas por estas/estes estudantes neste domínio, embora na literatura se aponte como essencial a existência de vias diversificadas e canais de comunicação bidirecionais, onde as famílias são informadas mas também podem informar, questionar, propor, etc. (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Sarmiento & Freire, 2011).

Se, por um lado, é claro que estas/estes estudantes entendem que é importante envolver as famílias, parece-nos que as suas conceções ainda estão longe da diversidade de práticas e oportunidades sugeridas por Epstein

(2011), que acautelam a individualidade do papel da escola e dos profissionais e a diversidade das famílias, para que se possa garantir a qualidade da sua participação e aproximar escola/família/comunidade, com a construção de relações de parceria.

Estas/estes estudantes antecipam um conjunto alargado de dificuldades ou constrangimentos que podem dificultar o envolvimento das famílias; as mais enunciadas são as atribuídas às próprias famílias, sendo as relativas aos profissionais significativamente menos referidas. Este tipo de constrangimentos pessoais (e.g., horários, tempo, distância) tem sido identificado na literatura, alertando os autores para a necessidade de os profissionais diversificarem estratégias e pensarem em recursos que possam ajudar a ultrapassá-los (e.g., Epstein, 2011; Mata & Pedro, 2021). Foram ainda enunciadas pelas/pelos estudantes outras dificuldades que espelham uma visão pouco positiva das famílias, tais como desinteresse, indisponibilidade, desresponsabilização e desvalorização do trabalho dos docentes, indiciando atitudes menos positivas face às famílias e baixas expectativas sobre a sua participação. Tal como De Bruïne et al. (2014) referem, as/os estudantes ingressam na formação com um conjunto de ideias e uma das funções das escolas de formação inicial deve ser levá-los a ter consciência dessas suas ideias e conceções para os ajudar a reconstruir significados, apoiados por quadros teóricos de referência. A formação deve permitir a integração de metodologias e estratégias fundamentadas em referenciais consistentes que permitam lidar com as diversas realidades familiares e agir em contexto, com o apoio necessário de educadores/professores cooperantes e supervisores de estágios, para o desenvolvimento de competências e expectativas mais positivas face às famílias (De Bruïne et al., 2014; Nathans et al., 2020).

No que diz respeito, ainda, às barreiras ou dificuldades, parecem-nos de realçar algumas referências a barreiras que a própria escola pode colocar à participação, à comunicação e ao envolvimento das famílias. Este é um aspeto sublinhado como muito importante por alguns autores, que realçam a importância de as escolas serem 'amigas das famílias', não colocando barreiras, apoiando numa comunicação positiva e promovendo um sentimento de pertença (Christenson & Sheridan, 2001). Gonçalves (2019) verificou, no seu estudo, que a forma como as direções das escolas concebiam a participação das famílias determinava o seu nível de participação, sendo que, em algumas escolas, o seu papel era meramente burocrático, enquanto noutras se conseguiam estabelecer parcerias.

No que se refere às dificuldades que se podem colocar aos profissionais, estas/estes estudantes identificaram várias, mas com baixa representatividade, sendo as mais significativas as associadas à gestão do tempo e das rotinas para envolverem as famílias. De realçar que somente cerca de 7% referiram que a falta de competências e de formação dos profissionais podia originar dificuldades, embora, de um modo geral, não tenham considerado boa a sua formação nesta área. No entanto, sabe-se hoje que a ação dos profissionais para o envolvimento exige uma abordagem específica na formação e que esta tem de ser intencional e de qualidade para ter efeitos positivos (e.g., Epstein, 2018; Mutton et al., 2018; Nathans et al., 2020; Smith & Sheridan, 2019; Willemse et al., 2018).

Os benefícios decorrentes do envolvimento e participação das famílias recaíram essencialmente nas crianças, o que se justifica, pois são elas a razão principal para se promover o envolvimento e participação das famílias. Estes benefícios estão claramente documentados pela investigação e abrangem aspetos diferenciados ligados ao desempenho, à aprendizagem, à motivação e ao bem-estar (Epstein, 2011; Jeynes, 2012; Öztürk, 2013). De realçar que, à semelhança do apontado por Epstein (2011), também foram referidos benefícios para as famílias, enfatizando o impacto que o envolvimento pode ter, não só para o conhecimento sobre a realidade educativa (rotina e projeto educativo) e o desenvolvimento da criança, como também na sua motivação e interesse para participar e nas relações de confiança que podem estabelecer com os profissionais.

Constatámos existir uma relação positiva significativa entre a quantidade de atividades, dificuldades e benefícios enunciados pelas/pelos estudantes. Isto pode indicar que, embora podendo antever mais benefícios e conhecendo mais estratégias e atividades, tal não implica necessariamente uma desvalorização das dificuldades inerentes ao processo de envolvimento das famílias. Parece, assim, que, quanto mais conhecimento se tem sobre um aspeto, esteja este centrado nas práticas, dificuldades ou benefícios, mais isso se reflete sobre os outros, e vice-versa. De resto, aparecem no mesmo sentido as relações entre a perceção da qualidade da formação inicial sobre o envolvimento das/dos estudantes e as atividades, dificuldades e benefícios enunciados. São as/os estudantes que avaliam mais positivamente a sua formação inicial no que diz respeito ao tema do envolvimento parental que também conseguem enunciar mais dificuldades e que, tendencialmente, também referem mais atividades e identificam mais benefícios. Estes dados parecem enfatizar a importância da formação e do conhecimento nesta área (e.g., Epstein, 2018; Smith & Sheridan, 2019). Estes conhecimentos permitem compreender as especificidades dos diferentes contextos e famílias, os desafios que se colocam, e repensar as estratégias e/ou reformular abordagens, no sentido de se conseguir uma participação efetiva das famílias.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu identificar as conceções sobre o envolvimento que um grupo de estudantes de mestrado em educação pré-escolar ou em educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, de várias escolas de formação do país, tinham. Foi possível constatar que os seus conhecimentos se situavam em diferentes níveis de consciencialização sobre a sua relevância e formas de concretização, parecendo conceber a participação dos pais como sendo mais centrada em atividades individuais do que na construção de relações de cooperação efetivas que pudessem conduzir a um trabalho de parceria. Ficou também claro que, para a maioria das/dos estudantes, a formação recebida nesta área não é considerada boa. Assim, parece que as escolas de formação não consideram no currículo de formação uma abordagem consistente, que permita o desenvolvimento de saberes e de competências, para que se sintam seguros na sua ação com as famílias. Este aspeto aponta

para a relevância da reflexão e atualização dos projetos de formação de profissionais de educação, nomeadamente através de um trabalho reflexivo e partilhado entre a equipa de docência e a sua coordenação.

Este estudo tem um conjunto de limitações que passam por não se terem analisado diretamente os currículos de formação e não se terem recolhido dados com professores e coordenadores dos cursos. Para além disso, os dados das/dos estudantes foram recolhidos por questionário, sendo importante, em trabalhos futuros, conduzir também entrevistas, de modo a ter uma visão mais consistente e se poderem aprofundar alguns aspetos elencados pelas/os mesmas/os.

De qualquer forma, os resultados oferecem informação importante para a reflexão sobre aspetos relevantes a integrar na formação inicial e sobre a forma como os futuros profissionais encaram a participação das famílias, nomeadamente no que se relaciona com: a qualidade e diversidade de práticas que promovam a aproximação da escola e das famílias; a necessidade de se identificar e compreender as dificuldades para a participação com que se deparam os vários intervenientes; e o conhecimento da amplitude de benefícios decorrentes do envolvimento, tanto para os profissionais como para as famílias e as crianças.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a todos os participantes que colaboraram no estudo e à FCT pelo financiamento no âmbito de UIDP/04853/2020 e UIDB/04853/2020.

REFERÊNCIAS

Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: Exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321-332. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>

Albright, M., & Weissberg, R. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.

Baum, A. C., & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teacher's beliefs about family involvement implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57-61. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039645.97144.02>

Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. The Guilford Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Cox-Peterson, A. (2011). *Educational partnerships. Connecting schools, families, and the community*. SAGE.

De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>

De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., Franssens, J., van Eynde, S., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for family-school partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.

<https://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>

Gonçalves, E. (2019). Family involvement and participation in schools in Portugal: The difficulty in sharing responsibilities. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (pp. 90-103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351066341-8>

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>

Hoover-Dempsey, K. V., & Walker, J. M. T. (2002). *Family-school communication*. Report prepared for the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

<https://doi.org/10.1086/499194>

Hornby, G., & Blackweel, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. <https://doi.org/10.1093/hcr/30.3.411>

Lindberg, E. (2014). Final year faculty of education student's views concerning parent involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1352-1361. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1920>

Liu, Y., Sulaimani, M. F., & Henning, J. E. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research & Practice*, 10(1), 161-166. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.11>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE. <http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- Miller, K. E. (2019). Preservice teachers' memories of home-school connections and their link to anticipated practices. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(3), 112-139. <https://doi.org/10.53956/jfde.2019.142>
- Mutton, T., Burn, K., & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Nathans, L., Brown, A., Harris, M., & Jacobson, A. (2020). Preservice teacher learning about parent involvement at four universities. *Educational Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793297>
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219. <https://www.adi.org/journal/2015fw/NiteckiFall2015.pdf>
- Öztürk, M. (2013). Barriers to parental involvement for diverse families in early childhood education. *Journal for Educational and Social Research*, 3(7), 13-16. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p13>
- Pedro, J. Y., Miller, R., & Bray, P. (2012). Teacher knowledge and dispositions towards parents and families: Rethinking influences and education of early childhood pre-service teachers. *Forum on Public Policy*, 2012(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ979439>
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1424>
- Sarmento, T., & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-50. <https://hdl.handle.net/1822/32671>
- Sarmento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2(2), 59-86. <https://doi.org/10.25755/int.291>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: Um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 20, 443-464. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2299>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278-306. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>

Villas-Boas, A. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. <https://silo.tips/download/a-relaao-escola-familia-comunidade-inserida-na-problematca-da-formaao-de-profes>

Walker, J. M. T., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>

Willemsse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>

Winship, M., Standish, H., Trawick-Smith, J., & Perry, C. (2021). Reflections on practice: Providing authentic experiences with families in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1736695>

i Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-8645-246X>

ii Centro de Estudos e Investigação Aplicada, ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências Lisboa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-0366-617X>

iii Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-5699-808X>

iv Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-0871-3489>

v Centro de Investigação em Educação, Ispa - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-2985-1928>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Lourdes Mata
Rua Jardim do Tabaco, 34
1149-041 Lisboa
lmata@ispa.pt

Recebido em 20 de maio de 2021

Aceite para publicação em 7 de novembro de 2021

Families' participation in education: Pre-service teachers' perspectives

ABSTRACT

Today, the benefits of family participation in education are recognized both for children and also for families and educators. However, recent work has shown that there is not always an intentional and structured approach concerning parental involvement in pre-service teachers training. Thus, this study aimed to characterize the perceptions of students attending the Masters in Pre-School Education and in Pre-School and Primary Education about their training in this topic and their beliefs about families' involvement in education. Participants were 379 students from 18 institutions from different regions of Portugal. The questions asked focused both their pre-service training but also the activities they think teachers can develop to promote parental involvement, as well as the difficulties and benefits resulting from their participation. The results revealed that pre-service teachers identified several activities to be promoted, especially those carried out in the school context, in detriment of the participation at home and of the communication process. The challenges and difficulties associated to participation were mostly about family constraints and less about professionals or the context constraints. The benefits identified were mainly for children. Those pre-service teachers who evaluated their training more positively not only tended to identify more activities and benefits associated with participation but also showed a more comprehensive perspective about the difficulties that may come across. These results will be discussed in view of the existing literature, both with regard to parental involvement (practices, barriers, strategies, skills) and to the need for explicit training in this area..

Keywords: Pre-service teachers' training; Partnership with families; Engagement practices; Benefits; Engagement difficulties

Implicación de las familias en el proceso educativo: Perspectiva de los futuros profesionales

RESUMEN

Hoy en día son evidentes los beneficios de la participación de las familias en la educación, tanto para los niños como para las familias y los profesionales. Sin embargo, trabajos recientes han demostrado que no siempre existe una formación intencional y estructurada en la formación inicial de los futuros profesionales sobre participación parental. Por esta razón, este estudio tuvo como objetivo caracterizar las percepciones de los estudiantes de los Máster en Educación Preescolar y en Educación Preescolar y Primer Ciclo de Educación Básica sobre su formación en esta área y sobre la problemática de la participación de las familias en la educación. Participaron 379 estudiantes de 18 instituciones de diferentes regiones de Portugal. Las preguntas formuladas enfocaban aspectos relativos a su formación, a las actividades desarrolladas que conducen a una mayor participación parental, así como a las dificultades y beneficios de esa participación. Los resultados revelaron que los estudiantes identificaban varias actividades promotoras de la participación parental, destacando aquellas realizadas en contexto escolar, con detrimento de la participación en casa y en el proceso comunicativo. Sobre los desafíos inherentes a la participación parental, refirieron mayoritariamente las limitaciones de las familias y menos las limitaciones de los profesionales o de los contextos. Los beneficios identificados estaban esencialmente dirigidos para los niños. El análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la formación reveló que los estudiantes que evaluaron de forma más positiva la formación realizada, no solo tendieron a identificar más actividades y beneficios asociados a la participación, sino que también mostraron una perspectiva más alargada de las dificultades con las que se podrían encontrar. Estos resultados serán discutidos considerando la literatura existente, tanto relativamente a la participación parental (prácticas, barreras, estrategias, competencias), como también a las necesidades de formación explícita en esta área.

Palabras clave: Formación inicial docente; Asociación con las familias; Prácticas de participación; Beneficios; Dificultades en la participación

Ejes y perfiles de implicación familiar en la etapa de Educación Infantil: El caso de “La Escuelita”

RESUMEN

En educación infantil, familia y escuela deben trabajar de forma coordinada para promover el desarrollo integral de la infancia. Son muchas las propuestas educativas que, conscientes de ello, abren sus puertas a familias y comunidad. El proyecto educativo alternativo que centra este trabajo (denominado afectuosamente “La Escuelita”) es referente local de implicación familiar, por ello, a partir de su estudio, esta investigación se propone comprender las dinámicas familiares para definir los ejes y perfiles de participación de la familia presentes en este proyecto. Se utiliza el estudio de caso único de diseño incrustado como opción metodológica, incluyendo 24 unidades de análisis, y la entrevista en profundidad como instrumento de recogida de información. Los resultados desvelan dos ejes de implicación familiar: participación activa e ideología pedagógica, que dibujan cuatro perfiles diferenciados presentes en las familias (delegador, colaborador, sensibilizado y comprometido). Se concluye que, aunque los cuatro perfiles coexisten en “La Escuelita”, se aprecia un predominio de los más implicados, frente a aquellos que delegan la educación al centro escolar. El aporte principal de este trabajo radica en el modelo de ejes de implicación familiar diseñado, útil como marco de referencia para posteriores análisis en otros contextos educativos.

Palabras clave: Educación infantil; Pedagogía libre; Implicación familiar; Escuela Nueva

Diana Amberⁱ
Universidad de Jaén,
España

Manuel Morales Valeroⁱⁱ
Universidad de Málaga,
España

1. JUSTIFICACIÓN

Desde el nacimiento de la Escuela Nueva, como movimiento heterogéneo (Narváez, 2006), son múltiples los modelos educativos que, desde la crítica a la escuela tradicional, abogan por el uso de experiencias educativas que se adapten a las circunstancias sociales cambiantes, buscando un desarrollo integral armónico de los infantes (Vega-Gil, 2017). Tendencias pedagógicas que han dejado su huella, especialmente en la etapa de educación infantil, y que, según Ferreira y Tomás (2018) implican reinventar las prácticas sociales, culturales, educativas y pedagógicas.

En esta línea se enmarca la pedagogía libre, que promueve escuelas democráticas (Antoñanzas, 2014; Benítez Sanz & Martín Sánchez, 2014;

Huang, 2009), desde un enfoque paidocéntrico, en el que el docente ejerce el rol de guía (Vasconcelos, 2015), y cuyas características fundamentales son la actividad, la libertad, la comunidad, la sintonía con naturaleza y la creencia en las capacidades innatas de la infancia (Wild, 2006). Este modelo se presenta como una alternativa atractiva para aquellas familias que no muestran conformidad con los modelos educativos más convencionales.

La apertura a la comunidad es una de las premisas fundamentales de estos modelos educativos, que apuestan por la colaboración tanto de las familias como de otros agentes sociales, con la intención de mantener el contacto con la realidad, la cotidianidad y el contexto real en el que se desarrolla la infancia. Se trata de educar para la vida, de posibilitar a los infantes desarrollar las herramientas que les permitirán desenvolverse en su día a día (Merino Fernández, 2009; Wild, 2006).

En este contexto pedagógico, desde el enfoque de la pedagogía libre promovida por Rebeca Wild (2004, 2012), asentada en las aportaciones de Pestalozzi y con gran influencia montessoriana, nace el proyecto educativo en el que se centra este estudio. Este es llamado afectuosamente “La Escuelita” por las familias que forman parte de esta comunidad eco-educativa y es considerado un referente pedagógico de este modelo educativo en su zona. El proyecto asume unas creencias socialmente compartidas entre los actores que conforman esta colectividad, que se enmarcan en una ideología de vida, caracterizada por la comunidad, el respeto y el libre desarrollo. Esta ideología define la identidad social del grupo, sus creencias compartidas sobre sus condiciones y modos de existencia (Van Dijk, 2005). La ideología compartida y aceptada entre sus miembros descansa, entre otros, en el principio de colaboración y responsabilidad compartida entre familia y escuela. Por todo ello, se trata de un contexto idóneo para el estudio y la comprensión de las dinámicas de participación e implicación familiar. De ese modo, este trabajo se propone el objetivo de definir los ejes y perfiles de participación familiar en la etapa de educación infantil presentes en este proyecto alternativo de atención a la infancia a través del estudio de la implicación familiar en el centro y sus formas de participación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La importancia de la relación familia-escuela y de la implicación de las familias en el centro educativo no está en cuestión por parte de la literatura (Bolívar, 2006; Simón et al., 2016; Valenzuela & Sales, 2016). Sin embargo, para que esta tenga efectos positivos en la educación de la infancia, tal y como afirman Vallejo y Nieto (2014), debe reunir cuatro características esenciales. La implicación familiar debe ser rica, afectando a situaciones o escenarios múltiples; constante, mantenida en el tiempo; coherente, en sintonía con el modelo educativo del centro; y de calidad, en consonancia con los principios de intervención educativos. La educación de la infancia se ve complementada y reforzada por la participación de toda la comunidad, creando un espacio de educación colectivo que supone una acción educativa coherente y cohesionada (Marina, 2004). De este modo, la responsabilidad compartida

es clave para el logro de una implicación familiar eficaz (Epstein, 2009, 2011), para la cual es necesaria la predisposición positiva de ambas partes: familia y profesorado (Bryan & Henry, 2012).

La participación de la familia en la escuela se enfrenta actualmente a dos obstáculos principales que desafían a dos agentes esenciales de la educación de la infancia: progenitores o tutores legales y docentes. Por una parte, la escasa disponibilidad de muchas familias para la participación y, por otra, la baja disposición de muchos centros a hacer partícipe a la comunidad de la vida escolar.

El primero de los obstáculos radica en la baja disponibilidad de muchas familias para acudir al centro educativo, participar de sus actividades o implicarse en las decisiones del centro. Las razones de este alejamiento son diversas, aunque una parte de las familias, bien por desconocimiento o ignorancia del valor educativo de su implicación en la educación de sus descendientes, confían esta función íntegramente a la escuela. Así, ejercen roles clientelares o consumistas (Bolívar, 2006; Vogels, 2002), considerando que solo los profesionales del gremio educativo pueden promover la educación de sus descendientes. Por otra parte, el altamente competitivo mercado laboral y las grandes exigencias profesionales, unidas a la precariedad laboral y económica y a la transitoriedad (Bauman, 2007), que en muchos hogares anima a que todos los adultos trabajen fuera del lar, impiden que muchas familias puedan conciliar su función educativa, en coordinación con la escuela, con su ocupación profesional (Álvarez & Gómez, 2011), siendo la falta de tiempo un elemento clave de su ausencia (García-Bacete, 2006).

El segundo obstáculo atañe a la baja incentivación de la implicación familiar desde muchos centros educativos, que ofrecen bajas oportunidades de colaboración a la familia u opciones muy limitadas, que quedan restringidas al uso de las tutorías o a la participación puntual en actividades complementarias organizadas por la escuela. Se trata del obstáculo característico de las escuelas que “cierran sus fronteras”, usando el “alambre de espino” que metafóricamente e irónicamente dibujó Francesco Tonucci (2007) en su conocida viñeta “La fábrica de la escuela”, y que aleja a la infancia del contexto real y de las oportunidades y aprendizajes que este ofrece. Alude al aislamiento que Merino Fernández (2009) cataloga como “mal endémico” de la escuela, y que describe como:

Esta tendencia de la escuela a cerrarse sobre sí misma, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cual es el currículum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual. (p. 35)

Así, no todas las participaciones son iguales. En palabras de Simón et al. (2016), se puede afirmar que “participar no es solo estar” (p. 29) y que, para que la participación sea real y posible, el centro debe disponer de actividades, oportunidades y espacios abiertos a esta. En este contexto multifacético, en el que tanto las casuísticas familiares como las escolares gozan de influencia, la implicación familiar puede presentar diferentes grados. En esta línea, son diversos los autores que establecen taxonomías que distin-

guen niveles de participación. Por ejemplo, Pérez-Navío (2010) distingue cuatro niveles: 1) implicación nula, caracterizada por la ausencia de intervención de la familia; 2) implicación presencial, que limita el rol familiar a la mera recepción de información por parte del centro; 3) implicación participativa, que permite la colaboración activa de la familia en tareas e iniciativas del centro (celebraciones, excursiones, etc.); y, por último, 4) implicación co-responsable, nivel en el que la familia tiene voz en la toma de decisiones como parte de la comunidad educativa. Otras clasificaciones, como la de Epstein (2009), estructuran los tipos de participación en torno a las opciones que ofrecen los centros educativos, distinguiendo seis opciones de colaboración: apoyo parental, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y apoyo a la comunidad. Desde otro enfoque, el modelo de Vogels (2002), explica el tipo de participación familiar en torno a la concepción de escuela de los progenitores, distinguiendo los roles de consumidor (limitado a la elección de centro), cliente (otorga el rol de expertos a los docentes y, por tanto, delega en ellos la educación de sus descendientes), participante (colabora en las acciones del centro) y socio (representa el grado máximo de implicación).

Considerando estos modelos teóricos, este trabajo pretende dar un paso más, pues aterriza en los perfiles de implicación familiar desde el rol que desempeña la familia en un contexto abierto de libertad y posibilidades múltiples como el que el proyecto educativo que centra este estudio ofrece. Para ello se atiende, no sólo a la colaboración o actividad desempeñada en el centro, sino también a la convicción de la importancia de su propia participación en la escuela, integrando en un solo modelo ambas variables. La principal aportación de este trabajo radica en la definición de los perfiles familiares, que ayuda a comprender los estilos de familia en torno a su relación con la escuela en la tarea compartida de educar.

3. METODOLOGÍA

Desde un enfoque eminentemente cualitativo, mediado por el análisis del discurso para la valoración del ideario social inspirado en Van Dijk (2005, 2008), se realiza un estudio de caso de la implicación familiar en un contexto concreto a través de la historia colectiva de los sujetos implicados (Stake, 2013), desde el paradigma interpretativo (Valles, 2000). Se trata, por tanto, de un estudio de caso único de diseño incrustado (Yin, 2014), al incluir múltiples unidades de análisis.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio de caso se lleva a cabo en un centro en el que se desarrolla un proyecto alternativo para la etapa de educación infantil situado en un enclave rural de la provincia de Granada, cuya ubicación y denominación se preserva en el anonimato bajo la petición expresa de sus fundadores. Se ha elegido este proyecto pedagógico como objeto de estudio para el análisis de las dinámicas de participación familiar por su modelo de acogida y aceptación, como parte de la comunidad educativa del centro, lo que permite a las familias manifestar

todos los grados de implicación posibles de forma libre, aunque incentivada desde el proyecto.

Se trata de una asociación eco-educativa que se describe a sí misma como un espacio de crecimiento respetuoso. Es un proyecto autosostenible en el que la implicación de las familias a través del trabajo colaborativo es un elemento clave, como se indica en su *Documento de Organización y Funcionamiento del Espacio*. Sus líneas pedagógicas fundamentales se basan en el respeto, la no directividad, la autorregulación, la sintonía con la naturaleza y la libertad (Morales & Amber, 2021a).

Buscando la comprensión holística de las dinámicas de participación familiar, la muestra queda conformada por 24 progenitores de niños y niñas matriculados en el centro (como unidades de análisis), considerando la opinión de al menos un representante de todas las familias implicadas en este proyecto. De los 24 padres y madres participantes, 15 son mujeres y el resto hombres. En relación a su formación, 19 tienen estudios universitarios y 14 de ellos poseen algún tipo de formación pedagógica.

3.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Durante el proceso de investigación se siguió una ética situada, asentada sobre una base de confianza, que implicó un compromiso colaborativo con los participantes (Abad Miguélez, 2016). A fin de mantener el anonimato de los participantes y en consonancia con el modelo educativo del centro, en el que prima el desarrollo armónico con la naturaleza, se utilizaron nombres de árboles como pseudónimo de los informantes, aludiendo a esta metáfora por las raíces que les vinculan con la tierra.

La técnica de recogida de información fue la entrevista en profundidad (Robles, 2011), siguiendo unas guías conversacionales que permitieron orientar el discurso, sin limitarlo, hacia las dinámicas de implicación familiar en el proyecto. Las 24 entrevistas realizadas a padres y madres se realizaron en el segundo trimestre de 2019. Las conversaciones fueron transcritas y el discurso generado fue codificado y procesado con ayuda de la doceava versión del *software* NVivo. El análisis vertical y horizontal de los casos permitió definir dos bloques categoriales principales emergentes del discurso, coincidentes con dos dicotomías que marcan tendencias de actuación familiar y permiten delimitar cuatro perfiles generales de implicación diferenciados que se muestran en los resultados de este trabajo.

4. RESULTADOS

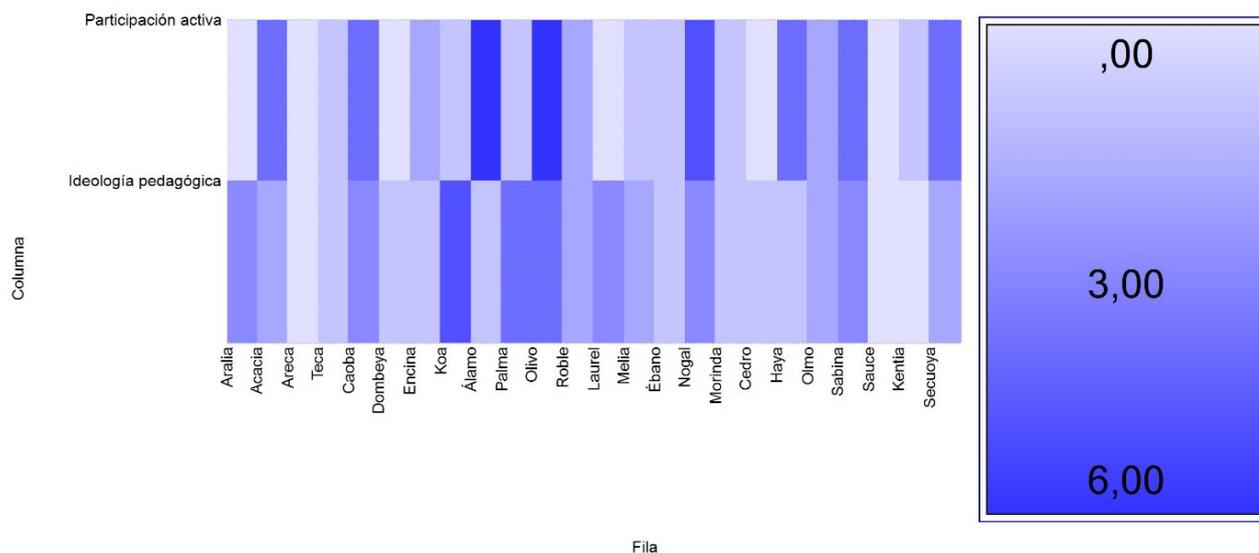
Las dicotomías halladas a partir de los análisis muestran dos ejes de implicación familiar en los que cada progenitor se puede situar en función de su mayor o menor grado de alcance. Estos ejes son la participación activa y la ideología pedagógica.

El eje denominado 'ideología pedagógica' hace referencia al compromiso discursivo por la implicación familiar en el centro, la valoración de su

importancia y la firme creencia de la necesidad y pertinencia de una relación familia-escuela fuerte, coherente y coordinada para el progreso educativo de los infantes y su desarrollo integral. En este bloque categorial se incluyen las alusiones de los informantes a la importancia de la relación familia-escuela y a la necesidad de la participación de las familias en la vida del centro. Sirva como ejemplo la siguiente afirmación de una madre que considera que, al tratarse de un proyecto educativo alternativo, “las familias quieren participar de la educación de su hijo y quieren que haya un nexo fuerte, no delegar esa responsabilidad, sino que sea una simbiosis entre la escuela y ellos” (Koa). Este bloque categorial, al tratarse de un compromiso discursivo, no implica acción, solo creencias o principios pedagógicos que no necesariamente hayan sido materializados en acciones concretas.

El bloque categorial denominado ‘participación activa’ constituye el segundo eje de implicación familiar derivado de este estudio. Las alusiones incluidas en esta categoría general implican acción, por tanto, hacen alusión a acciones, actividades o tareas desempeñadas por los informantes. Se trata de la materialización de los principios pedagógicos que apuestan por la coordinación familia-escuela mediante la colaboración activa en tareas concretas. En esta categoría se incluyen todas las alusiones a diferentes actividades, tales como organización de eventos socio-educativos (talleres, celebraciones, encuentros, etc.), asistencia a reuniones, presencia habitual en el centro y colaboración en tareas de mantenimiento o ampliación del espacio. Tan solo se recogen las citas a acciones efectuadas por los informantes (excluyendo propósitos e intenciones), como muestra el siguiente fragmento extraído de la entrevista a un padre “yo estoy implicándome más porque es mi objetivo . . . Mientras que puedo, dedico horas a esto, a lo que va surgiendo, y como tengo experiencia de educador y de maestro, entonces hay una parte también que puedo aportar en el funcionamiento de la escuela” (Olivo); o la alusión a tareas concretas realizadas extraída del discurso de una madre participante: “casi siempre me ocupo de cositas de costura, de una rotura en la cama elástica, pues se le hace un parche, cositas de costura en general, cuando se pide algo” (Caoba).

Los dos ejes descritos generan dos tensiones en las que los informantes se puede posicionar: por una parte, su grado de dedicación a la escuela y al proyecto educativo, manifiesto en la presencia de alusiones en la categoría ‘participación activa’, y por otra su nivel de convicción de la importancia de la implicación familiar, patente en la categoría ‘ideología pedagógica’. El énfasis otorgado por los informantes a cada categoría se observa en la Figura 1 a través de la intensidad del sombreado del espacio categorial representado por la gráfica de calor.

Figura 1*Gráfica de Calor de los Ejes de Participación por Unidades de Análisis*

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la lectura por unidades de análisis se observan diferentes dinámicas de implicación familiar. Se pueden diferenciar los casos que muestran una tendencia al equilibrio entre las alusiones para ambas categorías, tales como Roble, Olmo, Ébano y Morinda, cuyo peso discursivo coincide en ambos bloques, o los casos de Sauce y Areca, que carecen de citas en ambas categorías. Por otra parte, se aprecian aquellos en los que el peso discursivo descansa principalmente en una de las dos categorías, dibujando una tendencia de actuación, como en los casos, por ejemplo, de Álamo o de Olivo, en los que se acentúa la participación activa, o el de Koa, en la que destaca principalmente el discurso ideológico.

Las tendencias derivadas de las dos categorías generales permiten definir un modelo de implicación familiar apoyado en estos dos ejes anteriormente descritos. El modelo, que queda representado en la Figura 2, ayuda a delimitar cuatro perfiles de implicación familiar diferenciados, presentes en el contexto analizado.

Figura 2
Ejes y Perfiles de Implicación Familiar



Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro perfiles obtenidos a partir del cruce de los ejes (delegador, colaborador, sensibilizado y comprometido) muestran diferentes formas de enfrentar el compromiso familiar adquirido con el proyecto educativo que centra este estudio. A continuación, se describe cada uno de los cuatro perfiles emergentes del análisis.

4.1. PERFIL DELEGADOR

El perfil delegador queda determinado por la ausencia de discurso codificado en ambos bloques categoriales. Se trata de informantes que no hacen alusión a su apuesta por la implicación familiar en el aula de educación infantil y, de forma coherente con su postura o silencio, no participan activamente en la educación de sus descendientes, sino que delegan esta función al centro educativo.

Los discursos de informantes con otros perfiles desvelan, e incluso denuncian, la presencia de este perfil de implicación familiar. La falta de colaboración de algunas familias con el centro queda patente en afirmaciones como: "hay familias que toman esto como una guardería . . . afortunadamente esas familias son las que menos abundan, pero claro, también esas familias son las que menos colaboran" (Teca). También el rol ausente que desempeñan algunas familias en el proceso educativo de sus descendientes se manifiesta en el discurso de una madre que asegura: "no puede ser que tú lleves al niño y ya está, [es necesario] que sepas qué procesos está pasando, que haya una

comunicación de cómo está en casa, de cómo está en la escuela, de porqué puede ser..." (Aralia).

Las palabras de Roble, padre de una alumna del centro, apoyan también la existencia de este perfil familiar al considerar que "en el fondo hay muchos padres que dicen: 'yo quiero llevar a mi hijo a una educación alternativa por la razón que sea, pero quiero limitarme a pagar y que esté todo montado'" (Roble). No obstante, este perfil es muy poco frecuente en el contexto analizado, tratándose del de menor calado en esta institución.

4.2. PERFIL COLABORADOR

Los informantes que presentan este perfil se reconocen por aludir, en su discurso, de forma exclusiva o predominante, a su participación activa en el centro. Son perfiles de implicación familiar caracterizados por la dedicación a la realización de tareas de colaboración y mantenimiento del centro y sus espacios, aunque ajenos a las decisiones o actuaciones pedagógicas, que consideran competencia exclusiva de los profesionales educativos. Tal es el caso de Acacia, que asevera: "paso allí toda la mañana y voy colaborando en lo que voy viendo que puedo, intentando no entrometerme porque no soy maestra ni aplico esa pedagogía" (Acacia).

Se trata de un perfil muy necesario y demandado por la institución, que requiere de un continuo mantenimiento, ampliación de espacios, etc., gastos que las bajas cuotas no permiten cubrir y que solo la colaboración de las familias logra mantener, como afirma este informante:

Aquí lo que pagas es al personal que está con los niños, pero claro, el tema de limpieza, del cuidado del exterior y todo eso, no hay dinero para pagar eso con las cuotas, entonces, se gestiona con las familias y, hasta ahora, parece que más o menos funciona. (Álamo)

Los casos que muestran este perfil están concienciados de la importancia de su colaboración en las tareas cotidianas de mantenimiento, como afirma esta madre, que asegura: "tienes que hacer las cosas tú, no se puede contratar a nadie para que limpie, ni para que desbroce, ni para nada, entonces, son horas que también tienes que emplear" (Haya). Esta necesidad sentida por todos y ejercida por muchos es considerada clave para el funcionamiento del proyecto, por lo que la tendencia a mostrar un perfil colaborador es frecuente entre los informantes. Sin embargo, la atención exclusiva a tareas de mantenimiento del centro puede generar sentimientos contradictorios en los progenitores, patentes en las palabras de Haya:

Hay que echarle muchísimas horas a lo que es la escuela en sí, al mantenimiento, de plantas, de jardines... Entonces, si hablamos de tiempo de calidad con los hijos... Si tú le estás dedicando ese tiempo a la escuela, tampoco se lo estás dedicando a tus hijos. (Haya)

Esta cita desvela cierta inconformidad y dudas en las familias respecto a la aportación que este tipo de interacción con el centro tiene en la educación de la infancia.

4.3. PERFIL SENSIBILIZADO

Los informantes que muestran este perfil poseen un discurso a favor de la implicación familiar en el aula y en la educación de sus descendientes, de forma coordinada y cooperativa con el centro; sin embargo, este ideario no se encuentra apoyado con acciones concretas que plasmen sus principios. Se trata, por tanto, de casos en los que predomina el discurso del bloque categorial 'ideología pedagógica' frente al discurso de 'participación activa', que se encuentra ausente o poco presente. La baja participación activa de los informantes que muestran un perfil sensibilizado suele estar justificada por la escasa disponibilidad a causa del trabajo, dificultades de conciliación familiar o problemas de salud. Son personas que creen firmemente en el proyecto educativo y en la importancia de su participación en él, pero que disponen de poco tiempo o recursos para contribuir activamente en su desarrollo y promoción. Tal es el caso de Laurel, un padre que expone sus dificultades de conciliación profesional y familiar para poder atender a los requerimientos de participación del centro:

Nosotros no contamos ni con apoyo de familiares ni solemos mucho dejar al niño a otras personas, es decir, siempre estamos uno u otro y, cuando uno no está trabajando, está trabajando el otro, prácticamente casi siempre, sobre todo entre semana; entonces, si uno está trabajando, el otro tiene que estar con el niño. Si no se puede asistir a la reunión con el niño, no se puede asistir. (Laurel)

El nivel de implicación ideológica de los informantes que presentan este perfil les permite percatarse de la posibilidad de que esta situación de baja actividad pueda generar rencillas con otras familias que realicen una participación más activa, como muestran sus palabras: "hay personas con diferente nivel de implicación en el proyecto, entonces, es difícil conjugar eso en un modelo participativo, porque hay gente que va a participar más y entiendo que... [se sienta] muy molesta" (Laurel). E incluso que esto pueda generar un retroceso en la participación de los más activos, como sugiere esta madre: "la gente que se implicaba muchísimo antes, pues han dado un paso atrás por equis circunstancias personales, pues, ya te digo, familias que antes estaban muy implicadas este año no han estado tan implicadas, por diversas causas" (Dombeya).

A nivel institucional el perfil familiar sensibilizado supone solo un primer paso de concienciación, necesario para el proyecto, pero insuficiente para su implementación real y mantenimiento.

4.4. PERFIL COMPROMETIDO

El perfil comprometido lo presentan aquellos informantes que en su discurso muestran una clara concienciación sobre la importancia de su implicación en el centro para el beneficio del desarrollo integral de sus descendientes y acompañan esta creencia con acciones concretas de colaboración en el centro. Se trata, por tanto, de informantes que muestran codificaciones frecuentes

en los dos bloques categoriales emergentes (ideología pedagógica y participación activa). Las familias que muestran este perfil no se limitan a colaboraciones en el mantenimiento del funcionamiento del centro y en la conservación de sus espacios, sino que, en muchas ocasiones, se implican también en actividades de carácter pedagógico.

Gran parte de los informantes de este perfil tienen estudios superiores de la rama de las ciencias de la educación. Este es el caso de Nogal, docente de profesión, y en cuyas siguientes palabras se aprecia claramente la combinatoria de ambos ejes de implicación, cuando explica:

Yo he estado haciendo ahora un taller de música y se hizo allí con ellos, ahora un taller de yoga, un taller de teatro hubo el año pasado también, y es como eso, hablamos de comunidad, de común, una comunidad común con cosas en común y educando con cosas en común. (Nogal)

El perfil comprometido es bastante frecuente entre los informantes, patente en el discurso de Secuoya, que valora positivamente la continuidad de los encuentros que organiza el centro y la alta participación de las familias en ellos, tras su experiencia anterior como madre en otros centros educativos:

El hecho de una reunión todos los meses, eso me parece un logro: reunir a las familias una vez al mes. Bueno, logro y una cosa necesaria porque, ¿eso donde se hace? Para mí es un súper logro, un punto importante. (Secuoya)

Las reuniones son altamente valoradas por las familias comprometidas, no solo por los momentos de encuentro e intercambio que suponen, sino también por los aprendizajes pedagógicos que de ellas se derivan, como aclara Sabina: “nosotros hemos aprendido, gracias a estas reuniones también, mucho de la metodología alternativa”.

El perfil comprometido es el modelo idílico de implicación familiar que demanda el proyecto, personas concienciadas y que aporten ánimo, energía, esfuerzo y dedicación, compartiendo el entusiasmo con sus fundadores.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar durante el estudio, existe un compromiso implícito entre el proyecto educativo y las familias involucradas, tácito en la ideología compartida por la mayoría de las familias que deciden formar parte de este. La propuesta pedagógica solicita y requiere la colaboración de las familias para su mantenimiento, progreso y correcto funcionamiento en aras del beneficio y desarrollo integral de los niños y niñas. Aunque los presupuestos de partida están claramente definidos desde el centro y las familias inscritas son conocedoras de ello, las dinámicas familiares divergen en torno a dos ejes: la ideología pedagógica y la participación activa, generando diferentes perfiles de implicación que cubren, en mayor o menor medida, las demandas del centro.

El diferente grado de posicionamiento en cada uno de los ejes definidos en este estudio describe cuatro perfiles de actuación familiar diferenciados. Estos roles familiares que coexisten en el centro pueden generar brechas interfamiliares o subgrupos, creando conflictos cuya resolución supone un reto diario para el mantenimiento de este tipo de propuestas pedagógicas alternativas asentadas en el apoyo y la participación comunitaria (Morales & Amber, 2021b).

De este modo, gran parte de los informantes son conscientes de que participar supone una responsabilidad recíproca entre el centro y las familias (Simón et al., 2016). Idea compartida por los progenitores entrevistados para este estudio que muestran un *perfil comprometido*. La creencia en esta responsabilidad recíproca, pero la falta de actuaciones concretas para hacerla efectiva es la característica esencial de las familias que muestran un *perfil sensibilizado* y que se amparan principalmente en la falta de tiempo o apoyos para disculpar su baja dedicación al proyecto educativo compartido.

El *perfil colaborador*, emergente de este estudio, ha sido poco abordado desde la literatura hasta el momento por su presencia casi exclusiva en centros alternativos comunitarios (no siendo frecuente en centros de titularidad pública) y por su aportación indirecta al beneficio del desarrollo de la infancia. Se trata de un perfil familiar cercano al rol participante definido por Vogels (2002) y a la implicación participativa definida por Pérez-Navío (2010), en cuanto a que la familia tan solo participa en iniciativas propuestas por el centro, pero con la divergencia de que el apoyo que se ofrece al centro no es para la colaboración en tareas pedagógicas o educativas. Este apoyo se brinda principalmente para el mantenimiento y conservación de instalaciones y recursos, por lo que el beneficio de las acciones en la educación de los descendientes es indirecto, a través del uso y disfrute que los discentes harán de ellas, pero sin requerir una interacción real y directa entre infancia y familia. Esto lleva a que algunos informantes duden de los beneficios de estas acciones en el fortalecimiento de su función educativa. No obstante, es indudable que las acciones de las familias con este perfil tienen una clara repercusión en la reducción de las cuotas que su propio trabajo en el centro permite, reducción de la que disfrutaban todos los inscritos, independiente de su grado de dedicación, lo que supone una fuente de discrepancias difícilmente subsanables con las que el equipo educativo lidia a diario.

Un rol familiar presente en otras instituciones educativas, independientemente de la etapa (García Sanz et al., 2016; Parra et al., 2017), y contemplado también por los modelos teóricos (Epstein, 2011; Pérez-Navío, 2010; Vogels, 2002) es el no participativo, coincidente en sus implicaciones con el *perfil delegador* descrito en este estudio. Se trata de progenitores que rehúsan colaborar y están ajenos a las iniciativas o propuestas del centro, dificultando la autogestión del proyecto educativo, al limitarse exclusivamente a pagar las cuotas exigidas. Se trata de familias en las que, desde una visión clientelar de la escuela denunciada por Bolívar (2006), “los deberes como ciudadanos se han trasmutado en derechos como consumidores” (p. 126), dejando de ser ‘cogestores’, para convertirse en ‘clientes’ del proyecto educativo. Este se trata, no obstante, de un perfil familiar muy poco frecuente en este centro por las características, demandas y estilo pedagógico del mismo.

En consonancia con la tendencia a la alta participación familiar que se da habitualmente en la etapa de educación infantil, frente a otras etapas educativas (Parra et al., 2017), en líneas generales, los informantes muestran una implicación elevada y una relación coherente y coordinada con el personal educativo del centro, que incluso supera al alza la tendencia de la etapa, siendo esta alta participación una característica de las escuelas eficaces (Azpillaga Larrea et al., 2014). Además, en el contexto estudiado, salvo por su menor presencia como unidades de análisis, no se aprecia una menor implicación por parte de los informantes varones, como ocurre en otros estudios (Raccanello et al., 2011; Valdés Cuervo & Urías Murrieta, 2011). Todo ello muestra actuaciones familiares en armonía con el ideario pedagógico compartido que caracteriza al centro como un espacio de enriquecimiento para toda la comunidad que lo conforma.

Los hallazgos de este estudio son coherentes con otras investigaciones que muestran que la alta participación familiar está estrechamente relacionada con las acciones de las escuelas para involucrar y hacer partícipes a las familias de la vida del centro como miembros de un proyecto educativo común (Bryan & Henry, 2012; Hepworth & Riojas, 2012), influyendo en esta cuestión las creencias del profesorado hacia las familias (Valdés & Sánchez Escobedo, 2016). Así, la participación familiar en el centro educativo depende en gran medida de las posibilidades que se pongan a disposición de estas (Colás Bravo & Contreras, 2013). En este sentido, “La Escuelita” ofrece un marco de actuación amplio en el que las familias pueden ser partícipes de la vida del centro a través de múltiples formas y espacios de participación.

En definitiva, el entorno educativo analizado ha actuado como catalizador de las dinámicas de participación familiar por las posibilidades que ofrece, permitiendo el diseño de un modelo de ejes y perfiles de implicación familiar. El modelo de perfiles establecido en este estudio crea matices distintivos que ayudan a perfilar los modos de actuación familiar. Este puede ser usado como marco de referencia para posteriores análisis de implicación familiar en otros contextos educativos, incluyendo en su taxonomía dinámicas de participación propias de centros promotores de la colaboración familiar que, desde miradas transformadoras, promueven la pedagogía libre y se alejan de la enseñanza pública tradicional.

AGRADECIMIENTOS

Un reconocimiento especial a los responsables del centro, que han facilitado y posibilitado la realización de este trabajo, así como a las familias informantes por compartir sus experiencias de participación en el centro para los fines de este estudio.

REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Álvarez, A., & Gómez, I. C. (2011). Conflicto trabajo-familia, en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 89-106. <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v9n16/v9n16a07.pdf>
- Antoñanzas, C. (2014). *Manual de creación de proyectos de pedagogía libre*. Espacio de Pedagogía Libre.
- Azpillaga Larrea, V., Intxausti, N., & Olariaga, L. J. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Benítez Sanz, M. L., & Martín Sánchez, M. A. (2014). Escuela libre PAIDEIA: La defensa por la educación en libertad y la auto-gestión educativa. *Hekademos*, 15, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249359>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <http://hdl.handle.net/11162/68682>
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-ommunity partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408-420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Colás Bravo, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Epstein, J. L. (2009). *School, family and community partnership: Your handbook for action*. Sage.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?". Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura & Educación*, 18(3-4), 247-265. <https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- GarcíaSanz, M. P., Hernández Prados, M., Parra Martínez, J., & Gomáriz Vicente, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(154), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.154.57664>
- Hepworth, E., & Riojas, M. (2012). *Parents as partners in education: Families and school working together*. Pearson.
- Huang, V. (2009). Laying the foundations for democratic behavior: A comparison of two different approaches to democratic education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(15), 29-68. <https://jua.l.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v8i152.pdf>
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel.

Merino Fernández, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A>

Morales, M., & Amber, D. (2021a). ¿Por qué elegir una escuela alternativa? *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250308>

Morales, M., & Amber, D. (2021b). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de educación infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 109-134. <https://doi.org/10.6018/educatio.423891>

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008

Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., & García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), art. 4. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>

Pérez-Navío, E. (2010). Sociedad, familia y educación. Joxman.

Raccanello, K., Garduño Estrada, L., Herrera Escalante, A., & Uribe Cruz, G. (2011). Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 219-233. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110461>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Graó.

Valdés Cuervo, A. A., & Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2011.134.27943>

Valdés, A. A., & Sánchez Escobedo, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>

Valenzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 71-86. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/288/269>

Vallejo, M., & Nieto, J. M. (2014). Organización de los elementos personales del centro escolar en educación infantil y primaria. In M. C. Martínez, *Contextos educativos en educación infantil y primaria* (pp. 87-134). Joxman.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002

Van Dijk, T.A. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.

Vasconcelos, F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. UA Editora.

Vega-Gil, L. (2017). El proceso de Bolonia y la Escuela Nueva: Un análisis comparado de convergencias y divergencias. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 119-136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.87>

Vogels, R. (2002). *Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind*. Sociaal Cultureel Planbureau. https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/kennisbank/publicaties/?ouders-bij-de-les&kb_id=449

Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18-21. <https://escuelaconcerebro.files.wordpress.com/2012/01/pesta-resumido-cuadernos-de-pedagogia.pdf>

Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Herder.

Wild, R. (2012). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

i Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, España
<https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

ii Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E.,
Universidad de Málaga, España.
<https://orcid.org/0000-0001-6155-2800>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Diana Amber
Campus Las Lagunillas, s/n, 23071 Jaén
damber@ujaen.es

Recebido em 25 de outubro de 2020

Aceite para publicação 6 de novembro de 2021

Family involvement axes and profiles in the early childhood education stage: The case of “La Escuelita”

ABSTRACT

In early childhood education, family and school must work in a coordinated manner to promote the integral development of childhood. There are many educational proposals that, aware of this, open their doors to families and to the community. The alternative educational project that this work focuses (affectionately called “La Escuelita”) is a local reference for family involvement, therefore, based on its study, this research aims to understand family dynamics to define the axes and family profiles of participation that are present in this project. The single case study of embedded design is used as a methodological option, including 24 units of analysis, and the in-depth interview as an instrument for collecting information. Results reveal two axes of family involvement: active participation and pedagogical ideology, which draw four different profiles present in the families (delegator, collaborator, sensitized and committed). It is concluded that, although the four profiles coexist in the school (“La Escuelita”), there is a predominance of those most involved, compared to those who delegate education to the school. The main contribution of this work lies in the family involvement axes model that was designed, useful as a reference frame for subsequent analysis in other educational contexts.

Keywords: Early childhood education; Free pedagogy; Family involvement; New School Movement

Eixos e perfis de envolvimento familiar na etapa de Educação de Infância: O caso de “La Escuelita”

RESUMO

Na educação de infância, família e escola devem trabalhar de forma coordenada para promover o desenvolvimento integral da infância. Há muitas propostas educativas que, cientes disso, abrem as suas portas às famílias e à comunidade. O projeto educativo alternativo em que se centra este trabalho (afetuosamente denominado “La Escuelita”) é uma referência local de envolvimento familiar, pelo que, a partir do seu estudo, esta investigação se propõe a compreender as dinâmicas familiares para definir os eixos e perfis de participação da família presentes neste projeto. Utiliza-se o estudo de caso único de desenho integrado como opção metodológica, incluindo 24 unidades de análise, e a entrevista em profundidade é usada como instrumento de recolha de dados. Os resultados desvelam dois eixos de envolvimento familiar: participação ativa e ideologia pedagógica, que desenham quatro perfis diferenciados presentes nas famílias (delegador, colaborador, sensibilizado e comprometido). Conclui-se que, ainda que os quatro perfis coexistam na escola (“La Escuelita”), observa-se um predomínio dos mais implicados, face aos que delegam a educação ao centro escolar. O principal contributo deste trabalho reside no modelo de eixos de implicação familiar desenhado, útil como marco de referência para posteriores análises em outros contextos educativos.

Palavras-chave: Educação de infância; Pedagogia livre; Envolvimento familiar, Escola Nova

Habilidades socioemocionais e inclusão: O caso da licencianda Tétis

RESUMO

As Habilidades Socioemocionais (HSE) capacitam os discentes para torná-los autônomos e protagonistas de suas próprias aprendizagens. Quando direcionadas numa perspectiva inclusiva, dentro da educação superior, elas podem auxiliar os alunos com deficiência durante seu processo de inclusão e formação. Embora elas não devam significar diminuição das responsabilidades institucionais, se mostram potencialmente protetivas à inclusão quando tais instituições são omissas. Diante disso, nosso objetivo foi compreender as possíveis contribuições das HSE de uma licencianda do curso de Biologia com deficiência auditiva e visual durante seu processo de inclusão acadêmica. Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa, através do método de estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada, com aplicação da análise textual discursiva para o tratamento dos dados. As entrevistas foram aplicadas à aluna, à mãe dela, à intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a uma professora da graduação, que foi indicada pela discente. A análise mostrou, que durante a vida acadêmica, a licencianda tem tido aprendizado socioemocional principalmente nos campos da extroversão e da abertura a novas experiências, ampliando também habilidades ligadas à conscienciosidade, com especial influência positiva da intérprete e negativa de alguns colegas do curso. Consideramos que esta investigação ainda é inicial e destacamos a necessidade de que pesquisas futuras possam abordar tais temáticas, apresentando as suas relações de forma mais ampla.

Palavras-chave: Desenvolvimento de habilidades;
Inclusão educacional; Pessoa com deficiência;
Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, de acordo com o *Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação* (UNESCO, 2019), corresponde ao “processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes” (p. 47). Para tanto, os sistemas de ensino necessitam adequar suas culturas e práticas de modo a que garantam uma educação efetiva para todas as pessoas, potencializando sua participação nos contextos sociais em que estiverem inseridas e minimizando toda a forma de exclusão social (Borges et al., 2017).

Joanna Angélica Melo de
Andradeⁱ
Universidade Federal
de Sergipe, Brasil

Alice Alexandre Paganⁱⁱ
Universidade Federal
de Sergipe, Brasil

É importante salientar que a inclusão vem sendo mais frequentemente estudada na educação básica em comparação aos outros níveis de ensino. Contudo, algumas pesquisas nesta perspectiva são desenvolvidas também no ensino superior, como o trabalho realizado por Castanho e Freitas (2006), que apresenta uma reflexão sobre a prática docente diante da educação inclusiva na universidade. Nesse trabalho, as autoras destacaram a necessidade de adequação das instituições de ensino superior para a promoção da inclusão de alunos com deficiência e dão ênfase à necessidade de uma maior capacitação dos professores para favorecer a inclusão.

Outra pesquisa que aborda a inclusão na universidade é a de Ferrari e Sekkel (2007), que discutiram sobre os desafios da educação inclusiva neste nível. As autoras analisaram desde o ingresso ao ensino superior até às maiores dificuldades para a permanência dos alunos com algum tipo de deficiência. Consideraram que os vestibulares competitivos podem tornar a entrada de alunos com alguma deficiência no curso superior um sonho difícil de ser alcançado. Quanto aos desafios da permanência, destacaram as deficiências na formação dos docentes do ensino superior, principalmente para lidar com a diversidade dos alunos.

Fernandes (2014) abordou o processo de inclusão de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva nas disciplinas da área das ciências exatas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A autora buscou compreender a realidade vivida por esses alunos em suas dinâmicas de estudo, as principais dificuldades enfrentadas e as possíveis barreiras pedagógicas e atitudinais nesse processo. A desinformação sobre a surdez, a falta de apoio dos docentes, de conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a de sinais específicos para o ensino dessas ciências foram as principais barreiras observadas.

Para finalizar essa breve abordagem da produção acadêmica no que se refere à inclusão no ensino superior, destacamos o trabalho de Cruz (2016), que buscou identificar as percepções dos docentes sobre a inclusão das pessoas com deficiência na UFS, assim como compreender o que há em comum e de divergente nos relatos dos professores e alunos, com ou sem deficiência, sobre o processo de inclusão no ensino superior. O maior desafio destacado por todos os participantes da pesquisa foi a acessibilidade arquitetônica, posto que a estrutura dos prédios da universidade não estava adequada à diversidade de percepções dos estudantes. Como exemplo, as pistas táteis estavam soltas, inadequadas ou com falhas, os elevadores não funcionavam e a comunicação em braile estava incorreta na identificação dos prédios da instituição.

Ressaltamos que pesquisas como as citadas anteriormente se mostram relevantes, pois, de acordo com Vargas (2006), este é um nível de ensino que exige mais autonomia do aluno, e com isso a estrutura das universidades pode apresentar algumas barreiras. Entre estas, podemos destacar principalmente as relacionadas às questões pedagógicas e de acessibilidade.

No primeiro caso, alguns autores apontam o despreparo dos professores, como consequência das lacunas presentes na formação docente, a qual está presa principalmente a aspectos teóricos e filosóficos de cada disciplina em detrimento dos aspectos pedagógicos (Corrêa, 2016; Poker et al., 2018). Seguindo esse pensar, Rodrigues (2018) ressalta que essas lacunas podem ser evidenciadas no currículo dos cursos relacionados ao ensino de Ciências,

os quais necessitam ser enriquecidos com estratégias que possibilitem o entendimento, mesmo que relativo, dos diferentes tipos de deficiência.

No quesito acessibilidade, ressaltam-se banheiros inadequados e escadas que não permitem o acesso ao banheiro, aos andares superiores e à biblioteca, a ausência ou poucas vagas prioritárias de estacionamento e a precariedade de sinalização para acessibilidade no *campus* (Borges et al., 2017; Mazzoni et al., 2000; Nuernberg, 2008; Santos, 2012).

Desta forma, a inclusão se torna uma realidade importante, uma vez que ela caminha para a construção de uma sociedade mais ética e igualitária, ao considerar as diversidades existentes não mais como um obstáculo a ser superado, mas como um fator essencial para o estabelecimento de relações interpessoais mais profundas e positivas. Com isso, é urgente abandonar o modelo social de deficiência que se centraliza no indivíduo, apontando suas insuficiências como barreiras, e antes pensar num sistema que questione o que está em desacordo no mundo externo e a nível institucional (Borges et al., 2017).

Neste sentido, é necessário um olhar cuidadoso para compreender o mundo, as políticas públicas e principalmente os relacionamentos interpessoais. Assim, educar para a diversidade mostra-se uma tarefa complexa que implica grande empenho de todos (Del Prette, 2008).

Um dos caminhos para ir ao encontro desta proposta é observar e compreender as Habilidades Socioemocionais (HSE) que os indivíduos apresentam, e, segundo Del Prette e Del Prette (1999), este tema não é indiferente a pesquisadores, professores, pais e alunos.

Compreender melhor as emoções, assim como sua relação com a cognição, a saúde física e a saúde mental do professor, é importante diante das exigências desta profissão. Assim, a abordagem das HSE mostra-se relevante na medida em que elas podem ser aprendidas e aprimoradas, o que potencializa a bagagem interna do professor durante sua atuação (Marques et al., 2019).

Ainda, ao tratarmos da inclusão de uma licencianda do curso de Biologia, o olhar para as HSE faz-se pertinente, na medida em que o ensino de Ciências é uma área do saber que estimula o senso investigativo. De acordo com Wilsek e Tosin (2009), com essa característica pedagógica:

o aluno é conduzido a aprender a resolver e resolver para aprender, implica mobilizá-lo para a solução de um problema e a partir dessa necessidade que ele começa a produzir seu conhecimento por meio da interação entre pensar, sentir e fazer. (p. 4)

Várias habilidades podem ser observadas e desenvolvidas ao longo da vida acadêmica do indivíduo, uma vez que as HSE podem ser aprendidas nos diversos contextos de vida, através das interações sociais, sendo importantes para a formação do sujeito emocionalmente saudável (Rosin-Pinola et al., 2017). O desenvolvimento destas habilidades possibilita ao indivíduo ter estabilidade emocional, na medida em que o ajuda a entender e controlar seus sentimentos e a manter um bom relacionamento com os colegas e professores. De acordo com Cooper et al (2009), isso ocorre porque as HSE estimulam a adoção de posturas equilibradas durante a resolução de conflitos, a lidar

com as dificuldades e a manter-se perseverante na busca dos objetivos. Tais estratégias favorecem a regulação emocional durante situações estressantes e proporcionam o desenvolvimento de melhores meios para manejá-las, o que se revela efetivo no bem-estar psicológico e emocional de grupos expostos a grandes cargas de estresse (Marques et al., 2019).

Desta forma, quando conduzidas adequadamente, as HSE podem capacitar os discentes para torná-los autônomos e protagonistas de sua própria aprendizagem, o que se mostra um fator de proteção especialmente quando as instituições falham ou se omitem no trabalho de os apoiar. Além disso, elas auxiliam os discentes a manterem interações sociais mais profundas e positivas.

Diante do exposto, buscamos compreender as contribuições das HSE de uma licencianda do curso de Biologia para o seu processo de inclusão acadêmica.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM FOCO

De acordo com Cordeiro et al. (2016), as habilidades socioemocionais objetivam possibilitar aos trabalhadores melhores *performances* em suas atividades. O conceito surgiu na área da formação profissional e, em seguida, é introduzido no campo da educação, no qual encontrou um terreno fértil.

Segundo Cohen (2001), isto se torna possível visto que o desenvolvimento das HSE pelo sujeito envolve a empatia com os outros e, sobretudo, consigo mesmo, possibilitando ao discente o meio pelo qual poderá ser capaz de lidar com uma variedade de desafios durante o processo de aprendizado. É nesse sentido que articular as HSE e o ensino de Ciências se torna enriquecedor, uma vez que o ensino dessa disciplina se baseia na seleção de conteúdos com finalidades utilitárias, que possibilitam pensar e decidir sobre o próprio corpo, ou até mesmo sobre as problemáticas e futuro do planeta (Marandino et al., 2009). Para que tais abordagens se tornem eficientes necessitam de diversas habilidades por parte do docente e dos discentes.

Santos e Primi (2014) agrupam as HSE em cinco domínios da personalidade humana – o *Big Five* –, que são considerados:

constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (p. 16)

Os cinco domínios do *Big Five*, que adaptamos para este trabalho como categorias de análise de entrevistas, são, segundo Santos e Primi (2014):

- 1) *abertura a novas experiências* – engloba competências como curiosidade, imaginação e criatividade. É definido como o interesse e disposição para vivenciar novas experiências;
- 2) *consciência ou conscienciosidade* – neste domínio encontramos competências como disciplina, responsabilidade, autonomia e autorregulação, e deliberação. É definido como a tendência para ser organizado, esforçado e responsável;
- 3) *extroversão* – aqui encontramos habilidades como simpatia, autoconfiança, entusiasmo e sociabilidade. Estas competências capacitam o indivíduo a buscar seus interesses com energia em direção ao mundo externo e às pessoas;
- 4) *cooperatividade* – tolerância, simpatia, altruísmo, modéstia e cooperatividade relacionam-se com este domínio. Performando uma tendência a agir de modo cooperativo, favorece a participação em grupo;
- 5) *estabilidade emocional ou neuroticismo* – esta dimensão se relaciona com a capacidade de possuir consistência emocional, o que evita mudanças bruscas de humor e abrange características como autocontrole, calma, confiança e otimismo.

Notamos que as HSE podem ser uma base teórica relevante no novo cenário da educação brasileira, e a cada dia ganha a estima de pesquisadores no Brasil. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), juntamente com o Instituto Ayrton Senna e o Ministério da Educação brasileiro (MEC), tem realizado testes de desempenho para mensurar as HSE e sua influência na aprendizagem, no sentido de organizar o investimento em políticas públicas.

2.2. HSE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

A formação de professores necessita passar por mudanças; dentre elas, uma das mais representativas é a que questiona as concepções de senso comum dos docentes que consideram o ensino como uma tarefa fácil. Barreiras como esta, presentes na formação de professores, serão transpostas quando “as vivências escolares dos futuros docentes forem mais positivas, mas isso ... não pode ser um argumento para preconizar sua segregação, e sim para generalizar a exigência de transformações a todo o sistema educativo” (Carvalho & Gil-Pérez, 2011, p. 71).

O exercício da docência é caracterizado por muitos como uma das profissões mais exaustivas. Isso requer pensar em formas efetivas que potencializem os recursos do professor para lidar com as atribuições de sua atividade. E que, ao mesmo tempo, possam proporcionar o aumento do seu bem-estar emocional e psicológico (Marques et al., 2019).

Uma dessas estratégias de repensar a atividade docente pode ser através do investimento nas HSE destes profissionais, ainda conforme os autores supracitados; assim, o professor pode se sentir mais preparado para lidar com as próprias emoções e as dos seus alunos, uma vez que a saúde emocional corresponde ao bem-estar psicológico mais abrangente, que

se relaciona com a qualidade das relações, o modo como sentimentos são administrados e as dificuldades naturais do cotidiano.

Para os professores de Ciências, um dos maiores desafios é romper com a visão equivocada de que a ciência é produzida em uma cadeia padronizadora de procedimentos que, ao final do processo, encontra um resultado esperado (Marandino et al., 2009). Pozo e Crespo (2009) reforçam que a falta de interesse dos alunos em aprender Ciências pode estar relacionada a algumas ideias inadequadas sobre a natureza filosófica dessa disciplina, acreditando que ela corresponde a um tipo de conhecimento neutro, desarticulado das questões sociais e superior a outros saberes, como o do senso comum, que culturalmente é mais utilizado.

Monteiro (2002) realçou que novas pesquisas começaram a analisar o trabalho docente por outros aportes, os quais não visam identificar os erros, as deficiências e os problemas presentes no processo ensino-aprendizagem. Elas buscam compreender as características destes docentes, desde a instituição nas quais atuam até ao contexto cultural, social e político, nos quais estão imersos, almejando identificar suas motivações, lógicas e opções. Estas pesquisas, sobre a relação dos professores com a prática pedagógica, mostraram que os mesmos manifestam conhecimentos próprios e complexos e que refletem nas situações de ensino/aprendizagem vivenciadas.

É possível aprimorar a prática pedagógica ao percebermos que ensinar é uma tarefa intencional, que por isso mesmo não é linear, tornando-se dependente do contexto social. Desta forma, refletir sobre o ensino significa pensar no destino de quem está sendo educado, descobrir os meios necessários para que nós, professores, possamos tomar consciência e nos posicionar na instituição formativa, na sociedade e diante das inter-relações de todas as ordens em nosso contexto de vida (Veiga, 2007). Segundo Veiga (2007), “ensinar implica interações concretas entre pessoas. O ensino é uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas” (p. 22).

Quanto à questão do saber do professor, Tardif (2012) enfatiza que, para compreendê-lo, é fundamental associá-lo às realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os docentes estão inseridos, e não o analisar de modo isolado, como se esse saber fosse uma categoria autônoma e separada dos contextos de vida desse profissional. Devemos reconhecer que, para ensinar verdadeiramente, nós podemos construir uma gama de habilidades plurais, fundamentais, que se desenvolvem antes, durante e depois do processo de formação docente.

Isto posto, espera-se que nós, professores de Ciências, sejamos capazes de analisar e resolver problemas conceituais e do cotidiano, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas mais pertinentes à nossa realidade e de nossos alunos, estruturar e realizar pesquisas, além de desenvolver formas avaliativas ao processo de aprendizagem dos mesmos (Veiga, 2007). Nesse sentido, compreendemos que a tarefa docente está associada a algumas habilidades importantes para a boa realização do nosso trabalho, algumas delas intrínsecas ao campo afetivo.

No caso das Ciências Biológicas, maior compreensão dos aspectos afetivos da aprendizagem e das HSE pode ser importante para maior aproximação do estudante com a natureza e, conseqüentemente, com maior

qualidade de vida. Krasilchik (2008) reforça essa posição ao considerar que a ciência proporciona o desenvolvimento de compreensões mais abrangentes, por envolver assuntos relacionados à natureza e ao ser humano; assim, o indivíduo passa a atuar em tomadas de decisões de interesse individuais e coletivas, ao considerar a relação entre humanos e a biosfera.

Ao trabalhar com aspectos práticos que podem ser observados, sentidos e experimentados, o ensino de Ciências Naturais e Biologia torna-se terreno fértil para o desenvolvimento das HSE. Desta forma, consideramos que a abordagem destas habilidades no campo educacional pode trazer contribuições significativas. Marques et al. (2019) trazem, em sua pesquisa, resultados promissores nessa perspectiva. Eles apontam que o desenvolvimento das HSE evidencia impactos positivos possibilitando aos professores maior bem-estar e eficácia de ensino, além de promover um clima mais favorável à aprendizagem em sala de aula.

Outros trabalhos trazem a proposta do desenvolvimento das HSE na educação. Abed (2016), por exemplo, visou sintetizar as considerações apresentadas no Fórum Internacional de Políticas Públicas, ocorrido em março de 2014, o qual serviu de base filosófica e teórica para a construção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das HSE nas instituições escolares. O trabalho desenvolvido por Cordeiro et al. (2016) objetivou compreender, durante um processo interventivo para a promoção de HSE, as concepções de jovens e adultos matriculados em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação. E o de Paranhos (2017), que mais se aproxima da nossa pesquisa, buscou compreender as relações existentes entre inovação e HSE a partir das falas de alguns graduandos de um curso de Biologia.

Diante do exposto, analisar as relações existentes entre as HSE e a formação docente mostra-se uma alternativa relevante quando se pretende compreender o processo de formação de professores dentro da perspectiva da inclusão, na medida em que, sob o olhar das HSE, podem-se compreender aspectos antes não observados, que são intrínsecos a cada ser humano.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da natureza de nossa pesquisa, ela se classifica como exploratória, dentro de uma abordagem qualitativa. Conforme Minayo e Sanches (1993), essa abordagem é caracterizada pela subjetividade e promove uma estreita aproximação entre sujeito e objeto de estudo visando à compreensão das relações humanas.

Ao dar voz e visibilidade a uma aluna com deficiência de um curso de licenciatura em Biologia, na tentativa de compreender as questões afetivas que contribuem para seu aprendizado, optamos pelo método estudo de caso. De acordo com Ventura (2007), esse tipo de estudo “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (p. 384).

A coleta dos dados foi feita através da aplicação de entrevista semiestruturada, mediante o uso de um roteiro orientador que foi elaborado com base na literatura sobre formação de professores de Ciências e Biologia,

afetividade e inclusão, tendo sido previamente avaliado por um grupo de três pesquisadores com experiência na área da educação científica.

As entrevistas foram aplicadas a uma aluna com Deficiência Visual (DV), do tipo baixa visão, que também possui Deficiência Auditiva (DA) do tipo moderada, matriculada no curso de Biologia, licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Brasil.

Conforme a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde do Brasil (2008), que dispõe sobre o atendimento à pessoa com deficiência visual na atenção básica de saúde no Brasil, a pessoa com deficiência visual é aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. Ainda conforme a Portaria citada, a baixa visão ocorre quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 0,3 e maior que 0,05 (Ministério da Saúde do Brasil, 2008).

Quanto à deficiência auditiva, o *Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica* (Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia, 2017) destaca que existe uma classificação de acordo com o grau de comprometimento auditivo, levando em consideração os limiares tonais, que podem ser definidos como a menor intensidade de som que alguém consegue ouvir em 50% dos estímulos realizados. A Organização Mundial da Saúde (2014) utiliza esses graus para classificar os níveis da deficiência auditiva, que, em adultos, pode ser considerada leve, em limiar total, entre 26 e 40 decibéis (dB); moderada, entre 41 e 60 dB; severa, entre 61 e 90 dB; e profunda, em limiar acima de 91 dB.

A entrevista não necessitou de adaptações, porque a licencianda consegue ouvir com o auxílio de aparelho auditivo e faz leitura labial. Realizamos entrevista também com a mãe dessa aluna, a professora que ela indicou como importante para seu desempenho no curso e a intérprete de LIBRAS, que esteve com ela durante os primeiros períodos do curso.

Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), com número de parecer 2.164.561, visando garantir a proteção dos participantes ao destacar os riscos e benefícios da pesquisa. Ainda, para obedecer às questões éticas e resguardar o anonimato das envolvidas, resolvemos dar a elas o nome de quatro importantes titânides da mitologia grega.

Para Pouzadoux et al. (2001), titânides são seis Deusas gregas, filhas da união entre Urano, deus do Céu, e Gaia, deusa mãe-Terra. Destas seis, designamos a deusa Tétis para representar a licencianda com deficiência, a deusa Réia para simbolizar a mãe da licencianda, a deusa Febe simbolizando a professora e a deusa Têmis a intérprete de LIBRAS.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e maio de 2017. A primeira delas foi realizada com Tétis, a licencianda com deficiência, e durou cerca de uma hora. A segunda entrevista foi a de Réia, a mãe da licencianda, e durou também, aproximadamente, uma hora. A terceira foi a de Febe, a professora no curso de Biologia, ao longo de mais ou menos 30 minutos. E, finalmente, Têmis, a intérprete de LIBRAS, numa entrevista com duração de, aproximadamente, 20 minutos.

Em seguida, iniciamos a fase de análise, que se orientou pela preocupação de identificar e compreender a dinâmica das cinco categorias socioemocionais do *Big Five* no processo de formação da futura professora de Biologia, Tétis. Adotamos, como referencial para esta etapa, a Análise Textual Discursiva

(ATD) de Moraes e Galiazzi (2006), a qual consideramos ser a mais propícia diante do material de que dispomos.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir dos relatos de todas as entrevistas, buscamos identificar e descrever quais as principais HSE que a licencianda Tétis apresentou. Utilizamos como categorias de análise, para compreensão das habilidades socioemocionais de Tétis, os domínios presentes nos constructos latentes de personalidade, denominados por *Big Five*, conforme proposta de Santos e Primi (2014): abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, cooperatividade e estabilidade emocional.

4.1. ABERTURA A NOVAS EXPERIÊNCIAS

Essa dimensão diz respeito ao facto de o indivíduo ter disposição e interesse para vivenciar novas experiências, estar inserido em novos contextos. Ela requer algumas características do mesmo, como: curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pelo aprender (Abed, 2016).

A entrada na universidade aparece como um acontecimento relevante na vida de Tétis, visto que, após o ingresso no ensino superior, a licencianda passa gradativamente a mostrar-se mais aberta às novas experiências, pois, segundo ela, a vida acadêmica está lhe possibilitando ter novas oportunidades de conhecer lugares e pessoas:

As experiências estão contribuindo muito, porque a universidade me trouxe uma oportunidade de sair mais de casa, por exemplo, porque eu era muito caseira, não saía com os amigos, então comecei a ter mais amizades, é... essa experiência contribuiu bastante pra questão da relação, é... essa questão do estágio, essa questão de disciplinas, que faz com que a gente faça viagens, eu nunca tinha feito viagens, minha mãe sempre foi superprotetora . . . a universidade, ela praticamente foi uma porta aberta para as novas experiências. (Tétis - licencianda)

Percebemos também neste relato que a superproteção da mãe pode atuar como inibidora do desenvolvimento deste domínio do *Big Five*. Nesse sentido, Glat (1998) destaca que a família pode exercer um papel durante a integração social da pessoa com deficiência em dois aspectos: o da facilitação ou o do impedimento. Entendemos que, quando a autora fala em facilitação, faz referência às pessoas com deficiência que são estimuladas pelas suas famílias a ter autonomia, o que facilitará sua inserção em contextos sociais diferentes do familiar; e, quando fala em impedimentos, trata-se de superproteção, fato que dificulta a participação ativa do indivíduo com deficiência na sociedade.

4.2. CONSCIENCIOSIDADE

Ser consciente exige do indivíduo que ele tenha cuidado, responsabilidade e perseverança em suas ações, o que possibilita que os sujeitos sejam auto-disciplinados, organizados e não se deixem desviar de seus objetivos por impulsos distrativos (Palma, 2012).

Dentre as habilidades que mais se destacaram na análise da história acadêmica de Tétis, presentes neste domínio, podemos citar a responsabilidade, a autonomia e a organização, que se relacionam à capacidade de Tétis em assumir seus compromissos de forma responsável e disciplinada. Ela enxerga essa responsabilidade por reconhecer que seus atos estão sujeitos a consequências e, com isso, tenta agir de uma forma que entende como correta, o que é um sinal positivo para seu desenvolvimento no curso. De maneira complementar, a professora de Tétis no curso de Biologia, a qual denominamos Febe, enxerga a responsabilidade da licencianda mediante seu comprometimento com o outro e os diversos contextos de sua vida.

Eu sempre tive essa preocupação, com essa questão da responsabilidade diante de tudo que eu estava fazendo. Eu sei que tudo que eu fizer dentro da universidade ou fora eu tenho responsabilidade pelas consequências. (Tétis - licencianda)

Ela é responsável, como eu falei, ela é assídua, ela é pontual, se ela faltar por algum motivo ela manda recado. (Febe - professora no curso de Biologia)

Nóvoa (1992) considera que a formação docente deve incentivar o desenvolvimento de professores reflexivos, que assumam a sua responsabilidade neste processo, de forma a que os educadores construam autonomia e possam tornar-se protagonistas na sua formação. Neste sentido, destacamos que todas as entrevistadas relatam sobre a autonomia de Tétis e, conforme sua professora, Febe, esta autonomia está relacionada ao fato de Tétis não se utilizar das suas deficiências para obter benefícios:

Então, a força de vontade, né?, responsabilidade, comprometimento, e como eu poderia expressar esse sentimento que ela tem de não se apoiar na deficiência para que ela consiga obter êxito. Então essa talvez seja a característica mais forte que ela tenha, de ela não se apoiar na sua deficiência e se esforçar pra seguir adiante e obter êxito. (Febe - professora no curso de Biologia)

Eu acho que essa sede de aprender motiva a cada dia ela estar aqui, é... tentando superar essas limitações e continuar fazendo o curso. (Febe- professora no curso de Biologia)

Além de não se utilizar das deficiências para buscar vantagens, Tétis desenvolve a autonomia para reivindicar direitos que lhe são garantidos, sendo outra prova da ausência da autocomiseração, o que possibilita, por sua parte, que seu processo de inclusão possa ocorrer efetivamente.

Mas, atualmente, o pessoal tá bem diferente, porque eu aprendi a ter mais autonomia, essa coisa de falar, de me defender, de expressar opinião; então, hoje, eles se surpreendem comigo. (Tétis - licencianda)

Muitas vezes ela diz: “Mãe, você não quer que eu faça isso, mas quando você não estiver aqui eu não vou ter que fazer?!” e isso me faz perceber que isso é um desejo dela, ela quer, é o querer. (Réia - mãe da licencianda)

De acordo com o documento orientador do programa ‘Incluir’, do MEC, o desenvolvimento da autonomia favorece a plena participação de estudantes com deficiências na educação superior, o que maximiza seu desenvolvimento acadêmico e social (Ministério da Educação do Brasil, 2013).

Embora, para sua mãe e para a intérprete, Tétis pareça organizada, ela não se considera assim, porque, como tem muitos compromissos, ela sente que às vezes se atrapalha:

Na verdade, quando eu entrei na universidade eu senti dificuldade de ser organizada, porque tem uma influência, sim, no sentido da família; comecei a cuidar da minha avó na época que eu estava me preparando para o vestibular, então foi um impacto eu ter que conciliar a universidade ao cuidar da minha vó, eu ficava muito cansada, eu comecei a pegar poucas disciplinas. (Tétis - licencianda)

Devemos destacar que essa dificuldade de ser organizada, manifestada por Tétis, está relacionada às diversas obrigações e responsabilidades que ela assume ao longo de sua vida, tanto pessoal, quanto acadêmica. Dessa forma, consideramos que o senso de responsabilidade gera atribuições a Tétis, o que pode refletir negativamente em outra habilidade importante para a formação de professores, que é a organização.

Contudo, apesar das dificuldades advindas das tarefas, ela se mostra organizada e disciplinada para concluí-las. Podemos perceber isso no fato de ela cobrar-se e, mesmo diante de tantos compromissos, ainda considerar que poderia desenvolver mais a habilidade de organização. Nesse sentido, Paranhos (2017) destaca que “cobrar-se para ser responsável e organizado são atributos que contribuem acentuadamente para o progresso individual” (p. 56).

4.3. EXTROVERSÃO

Conforme Palma (2012), a dimensão extroversão corresponde ao “traço que predispõe as pessoas para experimentarem estados emocionais positivos e para se sentirem bem consigo mesmas e com o mundo” (p. 8). Para Tétis, esse foi o segundo domínio de personalidade de desenvolvimento mais significativo dentro da universidade. Nos relatos pudemos identificar duas importantes HSE, a sociabilidade e a autoconfiança.

Percebemos que a sociabilidade (ou a falta dela) é percebida, em Tétis, inicialmente, pela timidez e introversão, principalmente na infância,

resultante das diferenças geradas pelas suas deficiências, como podemos visualizar em seus relatos:

Eu sempre fui muito isolada, minha amizade era muito restrita somente a minha família, meu pai, minha mãe, minha irmã. Eu não era uma criança de brincar, por conta dessa questão de ter uma deficiência auditiva. (Tétis - licencianda)

Eu sempre fui isolada, tímida, demais, tinha medo de falar com as pessoas, eu demorei muito, nesse aspecto assim. (Tétis - licencianda)

Essa timidez pode significar um entrave à inclusão. Pacheco e Ciampa (2006) trazem em sua pesquisa o relato de uma menina com Deficiência Física (DF) e apontam a timidez como obstáculo ao seu desenvolvimento nos relacionamentos interpessoais e até mesmo nos estudos, pois a mesma tinha vergonha de interagir com os colegas e tirar dúvidas com os professores devido à sua deficiência.

Para tornar o processo de inclusão mais fácil de ser transposto, é preciso compreender as necessidades educativas do aluno, e essa iniciativa deve ser adotada pela instituição de ensino, principalmente ao capacitar e dar suporte para que professores e demais servidores possam receber a pessoa com deficiência, o que reflete uma tarefa colaborativa da comunidade acadêmica abrangendo todos os seus atores (Regiani & Mól, 2013). Há necessidade de um esforço de todos no que se refere à aprendizagem de todos os estudantes, principalmente daqueles que apresentem alguma(s) deficiência(s), para que eles alcancem um desenvolvimento global, o que deve abranger o bem-estar acadêmico, emocional e social (Sanches & Silva, 2019).

Com o decorrer do tempo, Tétis começou a se tornar mais desinibida e a interagir mais com outras pessoas:

Foi um impacto pra mim a relação com as pessoas, com os colegas. Eu demorei muito a fazer amizade, ficava só, isolada, esse comportamento que já vem da família; só dois anos, três anos depois, que eu fui me adaptando, me tornei mais aberta a novas amizades. (Tétis - licencianda)

Outra habilidade que se mostrou significativa nesse processo de desenvolvimento da extroversão foi a autoconfiança, que passou a ser desenvolvida quando ela começou liderar trabalhos e projetos. Acreditamos que foi nesse momento que realmente ela pôde enxergar todo o seu potencial e perceber que nem a timidez, tão pouco suas deficiências, a limitavam:

Algo interessante, assim, que tá sendo um destaque atualmente, é aprender a ter a liderança, até... passei o colegial todo e o ensino médio todo, nunca tive a responsabilidade assim, pra ser líder, pra orientar, aí eu aprendi muito a perceber que eu tenho essa capacidade de assumir um papel que vai desenvolver e orientar outras pessoas. (Tétis - licencianda)

Gondim et al. (2014) destacam que fatores motivacionais e emocionais são relevantes no processo de formação docente, na medida em que podem gerar aumento da autoconfiança e automotivação, durante o processo de aprendizagem contínua e construção de novas competências profissionais.

4.4. COOPERATIVIDADE

Também conhecida como amabilidade, esta dimensão relaciona-se à tendência de o indivíduo agir de forma colaborativa, evitando o egoísmo; assim, ele apresenta predisposição para o trabalho em equipe. Este domínio da personalidade engloba habilidades como tolerância, modéstia, altruísmo e simpatia (Santos & Primi, 2014). Nos discursos, encontramos que Tétis apresenta boa parte dessas habilidades.

De acordo com a própria licencianda, a convivência com os colegas da Faculdade fez com que ela desenvolvesse a tolerância, por estar interagindo com pessoas que têm personalidades diferentes; em contrapartida, fez com que saísse da passividade, ao não mais aceitar tudo o que o outro fala para e sobre ela:

Essa questão da relação entre os colegas foi algo que eu aprendi também, algo novo, lidar com pessoas que têm personalidades diferentes, pessoas que têm até o linguajar diferente e tal. Eu já consigo lidar, consigo expor. Vamos dizer assim: "isso me incomoda"; eu tinha medo de falar o que me incomodava, eu ficava só aceitando, tolerando, não gostei disso, não gostei daquilo... isso me deu mais autonomia. (Tétis- licencianda)

Sair da passividade é uma iniciativa importante e mostra que Tétis tem sido coautora do seu processo de inclusão, o que está inteiramente em consonância com a ausência de autocomiseração e pode possibilitar o bom rendimento no curso.

Nesse sentido, destacamos uma pesquisa de Regiani e Mól (2013), que observaram uma aluna com cegueira matriculada no curso de Química. Ela foi capaz de aprender e desenvolver-se mesmo tendo encontrado dificuldades ao longo do processo de inclusão. E os autores vão além, ao salientar que ela serviu de exemplo e provou para alguns professores que uma pessoa cega pode, sim, formar-se no ensino superior.

As entrevistas feitas nesta pesquisa apontaram, como características marcantes para o domínio da cooperação, principalmente a sociabilidade e o altruísmo: "Ela conversa muito, ela fala muito, e se preocupa muito com o outro na relação com as outras pessoas, ela se preocupa muito com o seu bem-estar" (Réia - mãe da licencianda).

Mas as pessoas que convivem com ela que têm mais acesso, geralmente o relacionamento dela com essas pessoas é muito bom, a gente percebe aquela... é... faltou a palavrinha, ãh... cumplicidade, vamos dizer, né? (Febe - professora do curso de Biologia)

Eu acho que uma das características de Tétis maior é a bondade, ela é uma pessoa muito boa, amor, ela tem uma compaixão pelo outro, imensa. (Réia - mãe da licencianda)

Embora a licencianda revele tolerância, simpatia e altruísmo, ainda assim apresenta certa dificuldade em participar de grupos de trabalho, devido às situações de preconceito que vivenciou na universidade.

Ela tentava fazer no máximo... participar... mas eu percebia que o que ela falava muitas pessoas não davam atenção, mas em outros grupos, em outras disciplinas, quando ela tentava socializar, aceitavam, entendeu? Era assim, entendeu? (Têmis - intérprete de LIBRAS)

O preconceito, a discriminação e a desinformação se configuram em barreiras atitudinais durante a inclusão da pessoa com deficiência em variados contextos da vida (Batista & França, 2007). Todavia, apesar dessas dificuldades, Tétis busca superá-las. Quando se envolve numa equipe procura dar o seu melhor, desempenhar tarefas, dar opinião, enfim, interagir com o grupo:

Nas aulas práticas o trabalho dela, em grupo, é assim muito bom, normal, interagindo . . . sempre com a mão na massa, mas conversando, observando, sempre com a mão na massa, fazendo as coisas. (Febe - professora do curso de Biologia)

Eu acho que ela é observadora, ela é muito observadora, e, no fim, quando você acha que ela passou ali e não fez nada, ela vem e bate um carimbo que ele era fundamental. (Réia - mãe da licencianda)

Notamos que, apesar de alguns impasses advindos dos requisitos que as deficiências de Tétis demandam às pessoas que estão à sua volta, ela se esforça para pertencer ao grupo e colaborar em igualdade de condições. Esta predisposição à cooperatividade é um dos elementos fundamentais para a formação de professores conscientes e responsáveis, independente da presença ou ausência de deficiência. É seguindo este pensar que Capellini (2004) considera:

A cooperação tem por princípio a solidariedade que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade do ato, e, por conseguinte, a responsabilidade do sujeito. Ou seja, nas relações cooperativas, o respeito mútuo é uma exigência e isto resulta no compartilhar com os outros regras e valores, para se definirem conjuntamente as metas para a solução de um problema. (p.84)

4.5. ESTABILIDADE EMOCIONAL

Esta categoria corresponde ao quanto os indivíduos se aproximam ou se distanciam dos demais em situações que os tiram da zona de conforto (Paranhos, 2017). Ou seja, como as pessoas reagem consigo mesmas e com o próximo diante de acontecimentos que fogem do seu controle.

Para Tétis e para a intérprete de LIBRAS, Têmis, ao se deparar com situações que fogem do seu controle, procura manter a calma, o que mostra indicativos de estabilidade emocional.

Situações que fogem do controle, é... procuro pensar, refletir, não adianta se desesperar, não adianta ficar, é... nervosa, essa não é a solução, nos momentos em que... em situações que podem fugir do controle. (Tétis - licencianda)

Tétis é muito na dela, ela não é assim de tá discutindo, não é de tá... Assim que ela ficava ali, mas também ela chegava assim pra pessoa depois e conversava, mas ela não era de tá... assim, sabe?, gritando, explosiva; ela era na dela. (Têmis - intérprete de LIBRAS)

Encontramos um contraponto na fala da mãe, Réia. Ela relata que, em determinadas situações, Tétis apresenta um temperamento forte:

quando algo foge do controle de Tétis, Tétis é muito brava, ela é brava, brava, brava mesmo, entendeu? (Réia - mãe da licencianda)

eu acho que um ponto fraco de Tétis é o temperamento, ela tem o temperamento forte, ela perde a estribeira muito rápido, eu não sei se ela disse pra vocês, mas ela tem esse temperamento, é... Esse é um dos pontos negativos que eu acho, ela precisa aprender a controlar esse impulso que ela tem. (Réia - mãe da licencianda)

As controvérsias presentes nesse domínio podem ser justificadas pela razão de que estamos lidando com seres humanos, que, mesmo se considerando calmos, existem situações em que essas características podem dar lugar a outras, que demonstrem certo descontrole emocional (Paranhos, 2017).

Notamos também relatos referentes à insegurança, principalmente nas falas de Tétis e Réia. Para Tétis, a insegurança tem a ver com as suas deficiências, o que faz com que ela tenha um ritmo diferente das outras pessoas, além do medo de assumir responsabilidades que exigem mais atenção.

me deixa insegura... é muita coisa, assim, que me deixa insegura; eu me vejo num comportamento que muitas pessoas, assim, tem um estranhamento, porque, assim, eu não costumo acompanhar o ritmo. (Tétis - licencianda)

Para Réia, a mãe da licencianda investigada, a insegurança está relacionada à interação com o mundo e com o outro, que ainda apresentam preconceito. Conforme Sant'Ana (2005), o preconceito acaba gerando obstáculos diante das relações interpessoais entre os alunos com e sem deficiência.

Eu acho que o que deixa Tétis insegura é o medo do futuro, o medo do que vai acontecer, e as pessoas, as outras, o preconceito, a ignorância do mundo, eu acho que isso dá uma insegurança a Tétis. (Réia - mãe da licencianda)

De uma forma geral, observamos que a (des)estabilidade emocional apresentada em alguns contextos por Tétis é marcada pela calma e, ao mesmo tempo, pela insegurança diante de situações adversas, o que pode influenciar diretamente no desempenho da licencianda ao longo do seu processo de inclusão e formação.

Paranhos (2017) ressalta que alguns teóricos da educação apontam habilidades relevantes para a formação de professores, as quais coincidem com HSE propostas pelo *Big Five*. Podemos visualizar nos relatos sobre Tétis algumas destas habilidades, como responsabilidade, autonomia, organização, cooperação, altruísmo e sociabilidade. O que possivelmente proporcionará para a licencianda e futura professora a capacidade de planejar, propor ideias, improvisar, trabalhar em equipe, enfim, o que pode colaborar para que ela se torne uma profissional consciente e responsável.

5. CONSIDERAÇÕES

Como resultado das lutas dos movimentos sociais de apoio às pessoas com deficiência, tem-se intensificado a entrada desse público no ensino superior brasileiro. Embora as políticas públicas tenham evoluído no sentido de lhes garantirem os suportes mínimos necessários para a permanência na universidade, é importante que suas trajetórias tenham visibilidade, tendo em vista melhorias nessas condições de ingresso e permanência.

Nesta pesquisa damos voz e visibilidade a um contexto que tem sido importante para garantir o processo formativo de uma estudante com deficiências auditiva e visual, mostrando assim uma relevância não apenas científico-pedagógica, mas também social.

A entrada na universidade parece ser um acontecimento importante na vida da licencianda Tétis, porque ela pôde desenvolver algumas habilidades que até então não eram estimuladas, como aquelas presentes nos domínios 'abertura a novas experiências' e 'extroversão'. Referente à 'conscienciosidade', notamos habilidades como a responsabilidade, autonomia e organização. O comprometimento que Tétis apresenta diante da relação com o outro estimula o desenvolvimento da autonomia, na medida em que ela não se utiliza das deficiências que possui para obter vantagens e a direciona também para a reivindicação de direitos. A aluna se mostra organizada ao lidar com as várias tarefas do dia a dia e a cobrar-se bom rendimento diante destas. Embora a vida acadêmica aprimore a conscienciosidade da licencianda, as habilida-

des deste domínio aparentam ser trazidas de outros contextos, provavelmente familiares.

As categorias ‘abertura a novas experiências’, ‘extroversão’, ‘conscienciosidade’ e ‘estabilidade emocional’ colaboram para o desenvolvimento da dimensão ‘cooperatividade’, ao observar que ela busca superar a timidez, estar mais aberta a vivenciar novas experiências e mostrar-se comprometida com as pessoas do seu convívio social. Isso favorece uma interação maior com os colegas da turma, mesmo que às vezes vivencie situações de preconceito. Contudo, estas mesmas situações auxiliam a licencianda a sair da passividade, o que a leva a expor os aspectos que a desagradam, e isto parece melhorar a relação com os colegas, o que torna Tétis mais colaborativa na interação com estes.

Observamos que as habilidades percebidas nas falas sobre a licencianda Tétis interferem no seu processo de inclusão, e desta forma mostram-se relevantes na formação da futura professora de Biologia, o que possivelmente proporcionará a ela melhores *performances* na práxis docente.

Frente a tudo que foi exposto, consideramos que a abordagem sobre elementos não cognitivos, como as habilidades socioemocionais, pode ser relevante quando se pretende compreender e desenvolver a inclusão de alunos com deficiência no curso superior.

Consideramos, ainda, que esta é uma investigação inicial, que visou refletir sobre as principais HSE observadas durante o processo de formação e inclusão de uma licencianda com deficiência auditiva e visual no curso de Biologia da UFS. Diante disso, destacamos a necessidade de que pesquisas futuras possam abordar estas temáticas e suas relações de forma mais ampla – como exemplo, se há e quais são as contribuições das HSE para o entendimento do processo de formação de alunos com diferentes tipos de deficiência ou sem deficiência em diferentes cursos das instituições de ensino superior.

Nesta pesquisa nos preocupamos em compreender as HSE como possível fator de proteção da estudante no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Essa abordagem se deve ao fato de que, na maioria das universidades brasileiras, não há discussões mais aprofundadas sobre a formação de habilidades sociais e emocionais. Há necessidade, portanto, de debates tanto no campo acadêmico, como político, para definição do papel da universidade no desenvolvimento das HSE dos estudantes. Que ações concretas são realizadas? Que metodologias poderiam ser implementadas? Que projetos são ou podem ser aplicados para o desenvolvimento destas habilidades?

Não compactuamos com uma ideia de que os próprios estudantes sejam responsáveis por sua educação emocional, mas identificamos, com esta pesquisa, que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser efetivo para que os mesmos permaneçam e concluam o ensino superior, bem como cobrem das universidades posturas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002
- Batista, S. M., & França, R. M. (2007). Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 3(10), 117-121. <https://pt.scribd.com/document/52505858/familia-de-pessoas-com-deficiencias-desafios-e-superacao>
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>
- Carvalho, A. M. P. D., & Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações*. Cortez.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 27, 93-99. <https://doi.org/10.5902/1984686X4350>
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 3-29). Teachers College Press. https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq15.pdf
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood: What every policymaker should know*. National Center for Children in Poverty. <https://doi.org/10.7916/D83B67VS>
- Cordeiro, E. P., Lima, A. F., Mota, A. P., & Arantes, M. M. (2016). Promoção de habilidades socioemocionais na educação de jovens e adultos. *Revista Cocar*, 10(19), 311-334. <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/797>
- Corrêa, A. B. A. V. (2016). *Educação inclusiva no ensino superior: Saberes e práticas dos professores do programa de pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5096>
- Cruz, C. L. P. (2016). *Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: Múltiplos olhares* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4832>
- Del Prette, Z. A. P. (Org.). (2008). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Alínea Editora.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Vozes.

Fernandes, P. D. (2014). *A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/5209>

Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>

Glat, R. (1998). *A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão*. Sette Letras.

Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n4/v14n4a06.pdf>

Krasilchik, M. (2008). *Prática de ensino de biologia*. EdUSP.

Marandino, M., Selles, S. E., & Ferreira, M. S. (2009). *Ensino de Biologia: Histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. Cortez.

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

Mazzoni, A. A., Torres, E. F., Oliveira, R., & Alves, J. B. M. (2000). Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. *Revista ACB*, 5(5), 120-130. <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/352>

Minayo, M. C. D. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 237-248. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>

Ministério da Educação/Brasil. (2013). *Documento orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior*. SECADI/SESu. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

Ministério da Saúde do Brasil. (2008). *Portaria n.º 3.128, de 24 de dezembro de 2008*. Define que as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência visual sejam compostas por ações na atenção básica e serviços de reabilitação visual. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337>

Monteiro, S. B. (2002). Epistemologia da prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 111-128). Cortez.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.

Nuernberg, A. H. (2008). O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). *Ponto de Vista*, 10, 97-106. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20449/18674>

Organização Mundial da Saúde. (2014). *Prevention of blindness and deafness*. <https://www.emro.who.int/entity/blindness/index.html>

Pacheco, K. M. B., & Ciampa, A. C. (2006). O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. *Acta Fisiátrica*, 13(3), 163-167. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v13i3a102746>

Palma, M. T. M. M. (2012). *A prossecução dos estudos: O papel da personalidade na tomada de decisão* [Tese de doutoramento, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA - Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/2587>

Paranhos, M. C. R. (2017). *Relações entre habilidades socioemocionais e inovação para alguns licenciados em Ciências Biológicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5091>

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 127-134. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

Pouzadoux, C., Mansot, F., & Brandão, E. (2001). *Contos e lendas da mitologia grega*. Companhia das Letras.

Pozo, J. I., & Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de Ciências: Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Artmed.

Regiani, A. M., & Mól, G. D. S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, 19(1), 123-134. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009>

Rodrigues, P. A. A. (2018). A formação de professores de Ciências para uma prática pedagógica inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(esp.2), 1449-1458. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11654>

Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. <https://doi.org/10.5902/1984686X28430>

Sanches, I. R., & Silva, P. B. D. (2019). A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 155-172. <https://doi.org/10.21814/rpe.14955>

Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

Santos, A. C. N. (2012). *Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4741>

Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>

Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia. (2017). *Guia de orientações na avaliação audiológica básica*. Conselho Federal de Fonoaudiologia. <https://www.fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Manual-de-Audiologia-1.pdf>

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Vargas, G. M. S. (2006). A inclusão no ensino superior: A experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *Ponto de Vista*, 8, 131-138. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1124/1459>

Veiga, I. P. A. (2007). *Lições de didática*. Papirus Editora.

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386. http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf

Wilsek, M. A. G., & Tosin, J. A. P. (2009). Ensinar e aprender Ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. *Portal da Educação do Estado do Paraná*, 3(5), 1686-1688. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>

i Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0283-1177>

ii Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-9757-4304>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Joanna Angélica Melo de Andrade
Rua Marchal Deodoro, n.º 772 A, Centro, Estância-SE
Joh_bio@yahoo.com.br

Recebido em 09 de setembro de 2020
Aceite para publicação em 13 de setembro de 2022

**Socioemotional skills and inclusion:
The case of the undergraduate student Tétis****ABSTRACT**

Socio-emotional skills empower students to become autonomous and protagonists of their own learning. When directed at an inclusive perspective, within higher education, they can help students with disabilities during their inclusion and training process. Although they should not mean a reduction in institutional responsibilities, they are potentially protective to inclusion when these institutions are absent. In view of this, our objective was to understand the possible contributions of the socio-emotional skills of an undergraduate student of Biology with hearing and visual impairment during her academic inclusion process. Therefore, we opt for a qualitative approach, through the case study method, using the semi-structured interview as a data collection instrument, with the application of textual discursive analysis for the treatment of data. The interviews were applied to the student, to her mother, to the LIBRAS (Brazilian Sign Language) interpreter and to a graduation teacher, who was indicated by the student. The analysis showed that, during her academic life, the student has had socio-emotional learning mainly in the fields of extroversion and openness to new experiences, also expanding skills related to conscientiousness, with special positive influence from the interpreter and negative influence from some colleagues of the course. We believe that this research is still initial and we highlight the need for future research to address these issues, presenting their relationships more broadly..

Keywords: Skills development; Educational inclusion; Disabled person; Higher education.

Competencias socioemocionales e inclusión: El caso de la estudiante de pregrado Tétis

RESUMEN

Las habilidades socioemocionales empoderan a los estudiantes para que sean autónomos y protagonistas de su propio aprendizaje. Cuando se dirigen a una perspectiva inclusiva, dentro de la educación superior, pueden ayudar a los estudiantes con discapacidad en su proceso de inclusión y formación. Aunque no deban significar una disminución de las responsabilidades institucionales, son potencialmente protectoras de la inclusión cuando tales instituciones están ausentes. En vista de esto, nuestro objetivo fue comprender las posibles contribuciones de las habilidades socioemocionales de una estudiante de pregrado en el curso de Biología con discapacidad auditiva y visual durante su proceso de inclusión académica. Por lo tanto, optamos por un enfoque cualitativo, a través del método de estudio de caso, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de datos, con la aplicación del análisis textual discursivo para el tratamiento de los datos. Las entrevistas se aplicaron a la alumna, a su madre, al intérprete de LIBRAS (Lengua Brasileña de Señas) y a una maestra de pregrado, indicada por la alumna. El análisis mostró que, durante su vida académica, la estudiante ha tenido aprendizajes socioemocionales principalmente en los campos de extroversión y apertura a nuevas experiencias, expandiendo también habilidades relacionadas con la conciencia, con especial influencia positiva del intérprete y negativa de algunos compañeros del curso. Creemos que esta investigación está todavía en sus inicios y destacamos la necesidad de futuras investigaciones para abordar estos temas, presentando sus relaciones de manera más amplia..

Palabras clave: Desarrollo de habilidades; Inclusión educativa; Persona discapacitada; Enseñanza superior.

Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: Uma revisão sistemática da literatura

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar a produção científica sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal, tendo em conta o reconhecimento das línguas de sinais/gestuais e as políticas públicas voltadas para um modelo bilíngue de educação de surdos. Portugal e Brasil apresentam semelhanças quanto ao reconhecimento das suas línguas gestuais/de sinais (LGP - Língua Gestual Portuguesa e Libras - Língua Brasileira de Sinais) e quanto à presença de normativas legais que precizam o atendimento bilíngue aos surdos. Para identificação das produções, foi efetuada uma pesquisa nas seguintes bases de dados: DOAB, SciELO, Scopus, Web of Science e Wiley InterScience, tendo como palavras-chave de busca: educação bilíngue, surdos e surdez. Conclui-se que a baixa produção sobre o tema pode refletir o quão recente é o desenvolvimento das políticas de educação de surdos em ambos os países, bem como pode refletir a recente marca dos movimentos sociais de surdos nos processos de inclusão nos espaços educacionais ao longo de sua história. Após identificação dos trabalhos publicados, esta pesquisa mostrou-se relevante quanto à necessidade de ampliar a produção no campo da educação bilíngue para surdos, não apenas pela importância de discutir as políticas públicas no atendimento educacional, mas também por permitir a problematização das práticas docentes na educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Surdos; Surdez; Revisão sistemática da literatura.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado palco de grande discussão nos espaços acadêmicos, fundamentada na concepção dos direitos humanos fundamentais, fortalecendo a ideia da equidade, da acessibilidade e do direito e pressupondo a eliminação das circunstâncias de exclusão no interior da escola. Torna-se, portanto, pauta fundamental na realidade das leis civis e educacionais em vários países, como é o caso do Brasil e de Portugal, verificando-se um avanço social no campo das políticas públicas, principalmente ao levarmos em consideração o conhecimento histórico de como se configurou a Educação Especial nestes países.

Wolney Gomes Almeidaⁱ
Universidade Estadual
de Santa Cruz, Brasil

Anabela Cruz-Santosⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal

Fruto destes avanços, nota-se uma crescente demanda de atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas em espaços escolares, desde o campo da educação básica até ao do ensino superior. Neste contexto, destaca-se a inclusão dos estudantes surdos e a grande discussão a respeito dos aspectos comunicacionais entre surdos e ouvintes diante de uma real necessidade de atendimento educacional, de formação docente para este fim, de um currículo e metodologias de ensino aplicadas a esta necessidade, dentre outras questões.

A história da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a história da Língua Gestual Portuguesa (LGP) cruzam-se na medida em que o reconhecimento linguístico destas línguas se torna um constructo entre a resistência histórica sobre sua marginalização e as conquistas para a legitimidade na comunicação de surdos. Esta legitimação se materializa em suas práticas educacionais a partir de métodos e práticas bilíngues que contemplam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, reconhecendo principalmente a mediação entre surdos, e entre surdos e ouvintes, a partir de uma língua de modalidade visual que atende às necessidades comunicacionais deste público. Face à necessidade atual de maior conhecimento sobre o campo da educação de surdos, surge o questionamento sobre como têm se configurado as produções científicas em torno da educação bilíngue para estudantes surdos em idade escolar considerando o contexto das políticas educacionais do Brasil e de Portugal.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas, como estratégias metodológicas, técnicas de revisão sistemática de literatura, conforme descritas por Gomes e Caminha (2014). Optou-se por abordar, nesta revisão, a busca por artigos científicos publicados em revistas brasileiras e portuguesas, tendo como idioma de publicação a língua portuguesa e a língua inglesa, partindo-se do pressuposto de que estes filtros refletiriam, em sua essência, resultados de pesquisa com um nível de discussão significativamente aprofundado no tema da educação bilíngue no contexto do português do Brasil e do português europeu.

As bases de dados selecionadas e analisadas foram as seguintes: DOAB, SciELO, Scopus, Web of Science/ISI e Wiley InterScience, tendo em conta os critérios metodológicos exigidos em textos desta natureza, nomeadamente o facto de estas bases contemplarem artigos publicados em revistas de elevado impacto científico, e que fossem analisados no mínimo em três bases de dados (Donato & Donato, 2019).

Elencámos como palavras-chave de busca ‘educação bilíngue’, ‘surdos’ e ‘surdez’, buscando assim ampliar o mapa de publicações sobre o objeto levantado. Optámos por limitar a pesquisa ao termo ‘educação bilíngue’ para que seguíssemos o rigor também no campo conceitual, uma vez que outras nomenclaturas, como ‘biculturalismo’, ‘bimodalismo’, entre outras, podem apresentas dissonâncias conceituais entre o campo semântico educacional e bilíngue construído no Brasil e em Portugal. Desta forma, cada palavra-chave elencada representa, em rigor conceitual e normativo, as mesmas características educacionais nos dois países em estudo.

Os registos de coleta se realizaram no período de 15 de dezembro de 2019 a 12 de fevereiro de 2020. Os passos iniciais para a seleção dos artigos foram: (a) observância da presença das palavras-chave no título, subtítulo

e resumo dos artigos; (b) leitura dos resumos e sua observância sobre se os artigos abrangiam a discussão temática da educação bilíngue para surdos, descartando-se aqueles que fugiam ao objeto deste estudo; e (c) leitura completa dos artigos e sistematização dos dados por suas categorias.

Os artigos selecionados foram analisados a partir de três categorias definidas *a posteriori*, observando, a partir dos seus objetivos, quais abrangências de coletas de dados utilizadas em cada produção publicada. Assim, entendeu-se que os artigos estão segmentados em três grandes grupos metodológicos para discutir a educação bilíngue, a saber: a) pesquisas realizadas no âmbito da formação docente e técnica especializada; b) pesquisas realizadas com estudantes surdos no âmbito do bilinguismo; c) pesquisas realizadas a partir de análises de documentos e materiais bibliográficos.

A pesquisa se restringiu a artigos de acesso livre e não houve filtro quanto ao período das publicações, buscando, assim, contemplar a totalidade de seus registros.

2. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL E EM PORTUGAL

Atualmente, o bilinguismo tem sido discutido na área de educação de surdos em virtude da inclusão destes estudantes em escolas regulares e pela propulsão das políticas públicas que vêm se desenvolvendo em diversos países a favor do reconhecimento linguístico e metodológico no atendimento educacional destes estudantes ao longo dos últimos 10 anos. Lacerda (1998) defende que o bilinguismo na área da surdez propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais, por lhe ser de aquisição natural, e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a Libras - Língua Brasileira de Sinais e o Português; e, no caso de Portugal, a LGP - Língua Gestual Portuguesa e o Português). Nesse sentido, ao sinalizar, a criança poderá desenvolver sua competência e a capacidade linguística que irá lhe auxiliar na aprendizagem de L2 (segunda língua), tornando-se bilíngue.

Em Portugal, o movimento em torno de uma proposta bilíngue na educação de surdos começa a ganhar forma a partir do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com a influência das políticas educacionais que visavam a educação de surdos que se desenvolvia nos países da região da Europa setentrional e do Atlântico Norte. Para além disso, o país sofre uma forte influência da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf/WFD*) e da União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf/EUD*) enquanto referências de movimentos associativos mundiais na construção dos documentos legais no contexto português.

O Decreto-Lei nº 3/2008 refletiu a intenção de promover uma educação de qualidade a partir de uma lógica desenhada por uma escola democrática e inclusiva, propondo um modelo de educação flexível, pautado por uma política global integrada e que atenda à diversidade de características e necessidades educativas especiais para os estudantes.

Em seu artigo 4º, o Decreto prevê a garantia das adequações de carácter organizativo, instituindo a oferta de “escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos”. Já no artigo 10º, propõe a elaboração do programa educativo individual, sendo que, para os alunos surdos, deve-se oferecer a participação de um docente surdo no ensino de LGP.

O seu artigo 18º apresenta a adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilíngue e a define a partir da introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3), tendo contempladas as seguintes perspectivas: a) a língua gestual portuguesa (L1) do pré-escolar ao ensino secundário; b) o português como segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário; e c) a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário¹.

Mais adiante, o documento expõe que as crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilíngue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência mencionadas na alínea a) do nº 2 do artigo 4º independentemente da sua área de residência (Decreto-Lei nº 3/2008).

Esta legislação expõe, em seu texto, que a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP e do português escrito, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

Outro quesito pontuado pelo Decreto se refere às equipas que integram os grupos de trabalho na perspectiva bilíngue, definidas por: a) docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez; b) docentes surdos de LGP; c) intérpretes de LGP; d) terapeutas da fala (Decreto-Lei nº 3/2008). É de salientar uma preocupação normativa quanto à formação dos profissionais, e principalmente a dos professores que atuam no campo da educação bilíngue, quando expõe que a docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos.

Uma década depois, em 2018, Portugal institui o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, sem apresentar novas normativas com relação ao documento anterior no que diz respeito à educação de alunos com surdez, mas que reafirma as orientações já existentes para a educação bilíngue no país, principalmente a de estabelecer como uma das prioridades da ação governamental a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, possam se constituir enquanto atores sociais em uma sociedade inclusiva, tendo como premissa a sua formação educacional. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

1. O 3.º ciclo do ensino básico em Portugal tem equivalência aos anos finais do ensino fundamental no Brasil, enquanto o ensino secundário equivale ao ensino médio.

No Decreto-Lei nº 54/2018, valoriza-se o atendimento aos surdos em espaços educacionais bilíngues em escolas de referência, garantindo o acesso ao currículo nacional comum para todos os alunos surdos, tendo como premissa o desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), bem como se reforça a formação especializada para os docentes na área da educação especial, surdez, LGP, garantindo o direito de atendimento de terapeutas da fala e de intérprete de LGP, dando continuidade ao desenvolvimento de ambientes bilíngues, o que já vinha a ser legislado desde o Decreto-Lei nº 3/2008, de forma a que estes alunos tenham acesso a uma educação inclusiva (Decreto-Lei nº 16/2018, de 11 de maio).

A educação bilíngue de surdos no Brasil está reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro, ao determinar, em seu capítulo VI, artigo 22, a organização para a inclusão escolar: a) escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (Decreto nº 5.626/2005). Ainda no artigo 22, parágrafo 1º, este decreto descreve como escolas ou classes de ensino bilíngue “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Decreto nº 5.626/2005).

O reconhecimento, pela Lei brasileira nº 10.436/2002, da Libras como Língua abriu o caminho para a educação bilíngue para os surdos e a aceitação da existência de uma marca cultural importante no contexto da diferença linguística para a inclusão dos surdos.

A legitimidade das línguas gestuais aponta para o resultado de frequentes discussões que foram travadas nas últimas décadas, por parte dos movimentos surdos, por uma emergente política inclusiva. Além disso, segundo aponta Coelho (2010), a partir desse reconhecimento “passou a existir um dispositivo legal que, não apenas reconhece a língua de uma comunidade linguística minoritária, como garante o direito ao acesso à educação das crianças surdas através dela” (p. 200). Assim, importante se faz pontuar que estes documentos se configuram como principais conquistas dos movimentos surdos nestes países, implicando, sobretudo, nas questões linguísticas perante uma história, cuja negação de suas línguas determinou inúmeras ações excludentes, não apenas nos países em destaque como também em todo o mundo.

3. MÉTODO

Na busca por alcançarmos os objetivos desta pesquisa e levantarmos dados sobre o objeto do estudo, escolhemos como tipo de investigação a revisão sistemática da literatura (RSL), que, segundo os estudos de Galvão e Ricarte (2019), é “uma modalidade de pesquisa que vai além da atividade usual de fazer uma revisão de literatura como parte de um trabalho de pesquisa acadêmica” (p. 57), sendo considerada extremamente útil por beneficiar, com fonte de dados, a literatura sobre determinado tema, assegurar rigor metodológico para identificar os estudos em questão e sintetizar as evidências disponíveis, avaliar a qualidade desses estudos, bem como auxiliar na orientação de investigações futuras.

Coadunam com o pensamento acima as palavras de Gomes e Caminha (2014), quando complementam que a revisão sistemática (RS) consiste numa “síntese criteriosa como opção para não apenas acastelar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes” (p. 397), o que nos impulsiona a salientar que se trata de um estudo com protocolos específicos e baseado em dados de pesquisas já realizadas para agrupar as evidências e atingir uma conclusão. Assim sendo, acreditamos que a RSL é uma metodologia consistente como proposta para auxiliar a atualização e produção de novos conhecimentos científicos, uma vez que exige um planejamento mais rigoroso e detalhado, com critérios bem estabelecidos, para melhor fornecer as evidências científicas.

Quanto às etapas que constituem o processo de elaboração de um estudo de RS, destacamos, consoante aos estudos de Galvão e Ricarte (2019), a delimitação da questão a ser tratada na revisão; a seleção das bases de dados para consulta e coleta de material; a elaboração de estratégias para busca avançada; a seleção e sistematização de informações encontradas, entre outras, que emergirão da necessidade de evidências.

Sobre as subdivisões da RS, a abordagem adotada é a qualitativa, que, segundo os estudiosos Hoefelmann, Santos, e Moretti-Pires (2012, como citado em Gomes & Caminha, 2014), tem como objetivo precípuo dar importância às similaridades e diferenças entre as pesquisas já realizadas, de modo a ampliar as possibilidades interpretativas dos resultados, construindo, dessa forma, (re)leituras ampliadas. A revisão sistemática qualitativa é, assim, compreendida como uma “síntese rigorosa de pesquisas relacionadas à questão norte do estudo” (Gomes & Caminha, 2014, p. 401), e que, por sua vez, envolve ainda a interpretação dos dados dispostos.

Apresentamos de seguida o Quadro 1 referente às etapas de um estudo de revisão sistemática acrescidas de informações sobre a pesquisa.

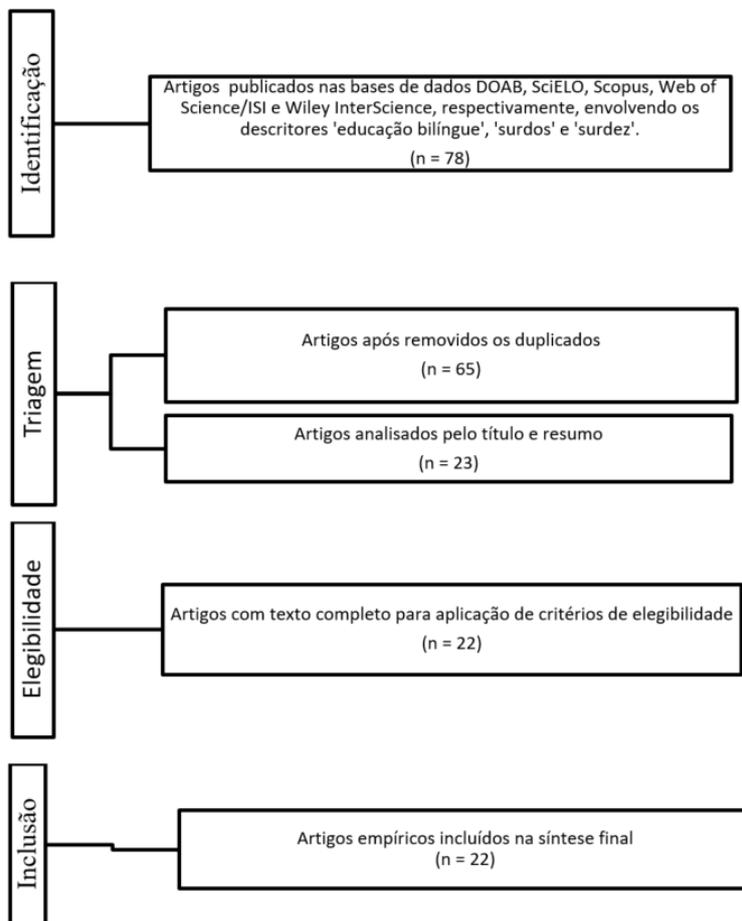
Quadro 1*Síntese das Etapas de um Estudo de Revisão Sistemática e Dados da Pesquisa*

Quadro-Síntese Metodológico		
Etapas	Descrição	Pesquisa
Delimitação da Questão	O que se deseja pesquisar	Identificar os trabalhos que tenham a educação bilíngue no Brasil ou em Portugal como centralidade da discussão.
Seleção das Bases de Dados	Bases de dados a serem consultadas	DOAB, SciELO, Scopus, Web of Science/ISI e Wiley InterScience.
Elaboração da Estratégia de Busca	Procedimentos e mecanismos tecnológicos para localizar a informação	Uso de descritores ou palavras-chave (educação bilíngue, surdos e surdez).
Seleção de Informações	Processo que pode ter várias fases, incluindo a leitura das informações pretendidas	Leitura dos títulos dos documentos, leitura dos resumos e leitura e análise crítica geral dos documentos.
Sistematização de Informações	Leitura e coleta de informações comparáveis	Proposta de algumas etapas descritivas: quantidade de trabalhos por descritores ou palavras-chave, finalidade dos estudos analisados e dados preliminares das pesquisas.

Fonte: Galvão e Ricarte (2019).

A Figura 1, a seguir, mostra a quantidade de artigos produzidos e registrados no banco de dados da DOAB, SciELO, Scopus, Web of Science/ISI e Wiley InterScience, respectivamente, e refinados quanto ao envolvimento dos descritores 'educação bilíngue', 'surdos' e 'surdez', e ao processo de seleção dos artigos para atender metodologicamente aos critérios de análise estabelecidos para esta pesquisa. Esta Figura representa a primeira etapa metodológica deste trabalho, considerando a busca dos artigos para posterior análise, sendo feita a partir da:

- a) identificação dos artigos nas bases de dados;
- b) triagem para descartar os artigos duplicados e aqueles que, pelo título e resumo, não apresentam convergência com a especificidade do nosso objeto. Ou seja, foram descartados aqueles artigos que não abordam discussões sobre a educação bilíngue para surdos, mas educação bilíngue em outras línguas, bem como foi feito o descarte dos que consideram o bilinguismo em outros países que não o Brasil e Portugal;
- c) elegibilidade dos artigos a partir da sua leitura completa; e
- d) inclusão dos artigos que atendam aos critérios aqui estabelecidos quanto à observação dos estudos sobre educação bilíngue nos países elegidos.

Figura 1*Fluxograma do Desenho Metodológico da Pesquisa.*

A estrutura metodológica desenhada nos possibilitou organizar tanto os dados desta pesquisa quanto as discussões em etapas que nos permitem analisar o próprio método como parte da investigação, uma vez que as informações estarão organizadas com a finalidade de apresentar a necessidade da produção de conhecimento sobre a educação bilíngue no Brasil e em Portugal em diálogo com a própria estrutura histórica em que estes países se desenvolveram, e ainda vêm se desenvolvendo, frente à dinâmica das políticas públicas de inclusão para a educação de surdos, bem como a crescente marca dos movimentos sociais de surdos, dos estudos linguísticos e do próprio movimento em torno da inclusão das pessoas surdas no mundo.

Com o objetivo de identificar o processo de seleção dos artigos a partir de cada uma das bases de dados, apresentamos a Tabela 1, de seguida. O número identificado em colunas, na Tabela, representa o número de resultado parcial em cada etapa do processo de exclusão e inclusão dos trabalhos analisados.

Tabela 1
Artigos Identificados nas Bases de Dados

Base de Dados	Quantidade de artigos identificados na primeira etapa
DOAB	--
SciELO	63
Scopus	5
Web of Science	1
Wiley InterScience	9
Total: 78	

Observa-se que a base de dados com maior número de publicações é a SciELO (n=63), e, assim, tomámo-la como referência para identificar, nas demais bases de dados, aqueles artigos que se encontram duplicados. Importante, também, é destacar a inexistência de artigos que tratem sobre a temática da educação bilíngue para surdos, no caso da base de dados DOAB (n=0), e a pouca quantidade relativa de artigos publicados na base Web of Science (n=1) e ainda na Scopus (n=5), se considerarmos a importância destes indexadores para o campo da produção científica.

Para a triagem inicial, foi realizada uma análise inicial, a fim de identificar a existência de artigos duplicados entre as bases de dados, bem como foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos de cada artigo, com o propósito de identificar aqueles que atendem aos critérios estabelecidos para o objeto deste estudo, que é a produção sobre a educação bilíngue no contexto da educação de surdos no Brasil e em Portugal. Assim, foram retirados todos aqueles artigos que tratam de bilinguismo em outros contextos que não o da educação de surdos, bem como os artigos que não retratam esta modalidade no sistema educacional brasileiro e de Portugal. Também foram retirados os artigos que assumem apenas uma discussão sobre temas adjacentes à educação de surdos, tais como: tradução e interpretação, estudos linguísticos, aquisição de linguagem, alfabetização, entre outros. E, por fim, ainda foram desconsiderados aqueles artigos que se configuraram como artigos de revisão sistemática da literatura na abordagem deste objeto de pesquisa. As Tabelas 2 e 3 apresentam o resultado da triagem inicial realizada.

Tabela 2
Artigos Obtidos na Triagem Inicial – Artigos Duplicados

Quantidade inicial de artigos	78
Quantidade de artigos descartados	13
Total de artigos em conformidade	65

Tabela 3*Resultado da Triagem Inicial – Títulos e Resumos dos Artigos*

Quantidade inicial de artigos	65
Quantidade de artigos descartados	42
Total de artigos em conformidade	23

Após a triagem inicial, a leitura dos n=23 artigos foi realizada em sua íntegra, com o objetivo de identificar, em seus resultados, os elementos de elegibilidade para o estudo em questão, considerando a discussão dos dados destes artigos selecionados, figurados, portanto, na Tabela 4, a seguir apresentada.

Tabela 4*Elegibilidade*

Quantidade inicial de artigos	23
Quantidade de artigos não elegíveis	1
Total de artigos em conformidade	22

Após a finalização deste processo, os 22 artigos que cumpriram todos os critérios de elegibilidade traçados para este artigo (Tabela 4) foram analisados com base nos resultados apresentados, e a respectiva discussão é apresentada na secção seguinte.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o recorte feito para esta revisão sistemática da literatura, foi possível constatar que as pesquisas sobre educação bilíngue publicadas no contexto do sistema educacional brasileiro e português não são numerosas, principalmente se considerarmos que as discussões políticas e os movimentos sociais de surdos têm sua marca histórica a partir da década de 1980, tanto nestes dois países em questão, quanto em um contexto considerado mais global. A seguir, apresentamos o quadro com a seleção dos artigos após análise do título e do resumo e sua leitura na íntegra, observando aqueles que atendem aos critérios de inclusão sobre os estudos referentes à educação bilíngue no Brasil e em Portugal.

Tabela 5

Artigos Incluídos na Análise (período de pesquisa nas bases de dados: 15 de dezembro de 2019 a 12 de fevereiro de 2020).

N.º Documento	Título do Artigo	Autor(es)
1	Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: Questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense	Calixto, H. R. S., Ribeiro, A. E. A., & Ribeiro, A. A. (2019)
2	Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos	Galasso, B. J. B., Lopez, M. R. S., Severino, R. M., Lima, R. G., & Teixeira, D. E. (2018)
3	Concepção do primeiro curso online de pedagogia em uma perspectiva bilíngue libras-português	Machado, E. E., Teixeira, D. E., & Galasso, B. J. B. (2017)
4	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: Contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior	Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2017)
5	Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: Discursos e estratégias de governmentação	Thoma, A. S. (2016)
6	Educação de surdos e proposta bilíngue: Ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença	Martins, V. R. O. (2016)
7	A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos	Vieira-Machado, L. M. C., & Lopes, M. C. (2016)
8	A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990	Lopes, S. C., & Freitas, G. M. (2016)
9	Libras na educação de surdos: O que dizem os profissionais da escola?	Silva, C. M., & Silva, D. N. H. (2016)
10	Graduação de surdos e ouvintes em língua de sinais	Nembri, A. G. (2016)
11	Ontem e hoje: O uso de imagens na educação de surdos	Sofiato, C. G. (2016)
12	Surdez e educação: Escolas inclusivas e/ou bilíngues?	Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L. J., & Mimessi, S. D. (2015)
13	Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: Implicações para a prática pedagógica	Streichchen, E. M., & Krause-Lemke, C. (2014)
14	Políticas de educação bilíngue para surdos: O contexto brasileiro	Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2014)
15	Em defesa da escola bilíngue para surdos: A história de lutas do movimento surdo brasileiro	Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014)
16	Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: Contribuições ao debate institucional	Nascimento, S. P. F., & Costa, M. R. (2014)
17	Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue	Sutton-Spence, R. (2014)
18	Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo	Lacerda, C. B. F., Albres, N. A., & Drago, S. L. S. (2013)
19	Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n.º 5.626/05	Lodi, A. C. B. (2013)
20	Educação superior bilíngue para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade –Primeiras aproximações	Franco, M. (2009)
21	Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos	Lodi, A. C. B. (2005)
22	A educação de surdos em Portugal: O sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa.	Almeida, V. L. F., Vaz, H. M., & Correia, I. S. C. (2019)

Após a leitura completa de todos os artigos selecionados, observamos que 100% dos artigos foram publicados em revistas científicas brasileiras e que apenas um dos trabalhos aborda a educação bilíngue no contexto do sistema educacional português, publicado, inclusive, em uma revista brasileira, sendo o restante, em sua totalidade, discussões sobre a educação bilíngue em contexto brasileiro. Isto revela que, além de ter sido identificado um quantitativo ainda pequeno de publicações nestas bases de dados, frente à grande necessidade de conhecimento e de pesquisas sobre a escola bilíngue, o Brasil apresenta prevalência, em número de publicações, em comparação às produções portuguesas. Tal não significa que em Portugal não haja práticas bilíngues de educação para surdos, ou que não haja espaços que reconheçam a Língua Gestual Portuguesa para o atendimento educacional dos surdos, nem que não existam políticas inclusivas que atendam às necessidades dos surdos em contexto educacional. Uma questão que podemos levantar é a de que as políticas de educação bilíngue para surdos, em Portugal, previstas em sua legislação, tenham se estabelecido de maneira mais sistemática neste território nacional e as complexidades existentes nas práticas de educação bilíngue para surdos no Brasil sejam de proporção distinta à de Portugal, seja por fatores de extensão territorial, seja por fatores de formação profissional para o atendimento bilíngue, ou ainda por questões históricas frente ao reconhecimento do ensino de língua portuguesa para surdos nestes dois países. De modo objetivo, as realidades políticas e educacionais dos países refletem também uma subjetividade distinta entre as práticas bilíngues, e, portanto, o bilinguismo enquanto questão de investigação entre Brasil e Portugal se apresenta, conseqüentemente, de modo particular.

Todavia, considera-se importante destacar a produção de conhecimentos sobre o modelo bilíngue para surdos a fim de que as práticas existentes nos espaços escolares possam ser analisadas e as reflexões sobre o contexto da educação bilíngue possam gerar transformações na dinâmica político-educacional e, sobretudo, permitir que os espaços de discussão sejam ampliados mediante a pesquisa científica e a demanda formativa de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Outro fator importante a se destacar é o período em que estas produções foram realizadas e publicadas nestes canais de socialização do conhecimento. A consideração aqui feita reflete os marcos históricos em que o Brasil e Portugal se encontram frente às suas dinâmicas políticas e sociais, e de que modo os movimentos sociais dos surdos, assim como tem acontecido em todo o mundo, influenciam no processo de conhecimento sobre as práticas no âmbito da educação bilíngue para os surdos. Assim, a Tabela 6 apresenta uma listagem dos artigos encontrados por anos de pesquisa (de 2005 a 2019).

Tabela 6*Ano de Publicação e Número de Artigos Publicados*

Ano de publicação	N.º de artigos
2005	1
2009	1
2013	2
2014	5
2015	1
2016	7
2017	2
2018	1
2019	2
Total	22

As informações revelam que o início das publicações, nestas bases de dados, coincide com o ano em que o Brasil regulamenta a Lei de Libras no país, demonstrando que o contexto político se configura também como marco para o processo de produção de conhecimento, principalmente porque, como apresentado anteriormente por Coelho (2010), o reconhecimento linguístico representa uma relação dialógica com a realidade político-social para os surdos. Isto se solidifica, uma vez que, a partir de 2002, o Brasil passa a apresentar a Libras como meio legal de comunicação para os surdos e, em 2005, ano da primeira publicação aqui destacada, o país regulamenta a Lei de Libras com o Decreto que determina novas práticas de atendimento educacional para os surdos. Neste contexto, o Decreto prevê sobre o atendimento social e à saúde dos surdos e inclui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores em nível superior, bem como a presença obrigatória de intérpretes em todos os espaços de atendimento aos surdos e o reconhecimento da língua portuguesa como segunda língua para este público em contexto educacional – premissa que baseia toda a modalidade de educação bilíngue para surdos.

Os artigos selecionados foram analisados a partir de três categorias definidas a posteriori, observando, a partir dos seus objetivos, quais abrangências de coletas de dados utilizadas em cada produção publicada. O método de análise aqui descrito nos permite inferir que os objetivos traçados no desenvolvimento de cada artigo refletem a discussão apresentada na produção do texto e de cada análise de dados publicados. Dito isso, justificamos aqui a escolha em apresentar o objetivo principal de cada artigo, contextualizando as interpretações sobre as análises dos dados a partir das três categorias definidas. Assim, os artigos estão organizados de forma a permitir analisar a educação bilíngue, nomeadamente através de: a) pesquisas realizadas no âmbito da formação docente e técnica especializada; b) pesquisas realizadas

com estudantes surdos no âmbito do bilinguismo; c) pesquisas realizadas a partir de análises de documentos e materiais bibliográficos.

Para a organização dos dados e melhor identificação, os artigos elencados em cada categoria de análise têm como número de referência os artigos intitulados e já discriminados na Tabela 5, apresentada anteriormente.

A) PESQUISAS REALIZADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE E TÉCNICA ESPECIALIZADA

No contexto brasileiro, a pesquisa na área da formação do professor para educação de surdos vem ganhando destaque nos últimos anos, principalmente a partir do Decreto que regulamenta a Lei de Libras e que institui esta língua na oferta obrigatória de disciplinas nos cursos de formação docente, objetivando uma melhor metodologia no processo de ensino e de aprendizagem oferecido aos estudantes surdos.

Ao pensar na perspectiva bilíngue, a educação de surdos estabelece olhares sobre a diferença destes estudantes, que, embora estejam inseridos num contexto majoritariamente ouvinte, formam uma minoria linguística.

Assim, a revisão sistemática conduzida por esta pesquisa elenca, na Tabela 7, os artigos produzidos no contexto da formação de professores e do quadro técnico no contexto escolar.

Tabela 7

Pesquisas Realizadas no Âmbito da Formação Docente e Técnica Especializada

Artigos referenciados na Tabela 5	Objetivo do artigo	Ano de
1	Discutir como professores que atuam em salas de aula inclusivas e bilíngues percebem os desafios decorrentes do ensino de língua portuguesa escrita para surdos.	2019
7	Discutir a constituição de uma educação bilíngue a partir da formação de professores de surdos.	2016
8	Desvelar as redes de poder que estiveram em jogo no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por ocasião da tentativa de construção de um projeto de educação bilíngue para surdos, na década de 1990.	2016
9	Entender o que os profissionais da escola dizem sobre o papel desta língua.	2016
11	Buscar indícios históricos referentes ao uso da linguagem visual na educação de surdos e compreender como os educadores contemporâneos utilizam as imagens, no contexto pedagógico, na educação desses alunos.	2016

Foram encontrados cinco artigos, dos quais quatro tiveram suas publicações registradas no ano de 2016 e uma publicação no de 2019.

Estes artigos expõem a importância de compreender, fomentar e instituir novos olhares sobre a formação docente e de demais servidores no contexto educacional, tendo como ponto de partida a própria percepção destes profissionais sobre o(s) fazer(es) educacional(ais), com vistas à oferta

bilíngue na educação de surdos. Tais percepções primam por revelarem não apenas o sentimento destes profissionais frente a uma nova realidade paradigmática na educação, mas, principalmente, por colocarem em questão a necessidade de formação e de instrumentalização profissional que reflitam em práticas mais inclusivas, sobretudo no âmbito da linguagem. A essência desses olhares conduz a novos fazeres pedagógicos e é um dos principais passos para a efetivação de uma educação democrática que respeite as individualidades e suas diferenças.

B) PESQUISAS REALIZADAS COM ESTUDANTES SURDOS NO ÂMBITO DO BILINGUISMO

Quando refletimos que a educação bilíngue para surdos deve enxergar a pessoa surda como elemento principal de todos os processos inclusivos, e para quem todos os objetivos de atendimentos devem servir, entendemos então que não há como pensar as mudanças metodológicas e as práticas consequentes delas sem perceber quais são as reais necessidades e especificidades dos mais interessados neste processo – os surdos. Foi pensando nesta dinâmica, a que a escola bilíngue deve servir, que esta pesquisa trouxe à baila os artigos, fruto da revisão sistemática, que partem de uma pesquisa de campo em que os surdos, enquanto colaboradores da produção científica, se demarcam em seu lugar de fala diante da grande problemática que se insere no contexto da escola bilíngue e do sistema bilíngue como um todo.

A Tabela 8, a seguir, apresenta o número de artigos publicados em atendimento a esta categoria de análise, tendo como componentes organizacionais o objetivo dos artigos e o seu ano de publicação.

Tabela 8

Pesquisas Realizadas com Estudantes Surdos no Âmbito do Bilinguismo

Artigos referenciados na Tabela 5	Objetivo do artigo	Ano de publicação
4	Discutir o processo de educação bilíngue de estudantes surdos no ensino superior, apresentando ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR).	2017
5	Problematizar os discursos e as estratégias de governo utilizadas pelas atuais políticas educacionais e linguísticas para surdos.	2016
10	Avaliar até que ponto a LIBRAS é o instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue para estudantes ouvintes e surdos.	2016
13	Reflexões sobre o processo de escrita de alunos surdos, apontando possíveis implicações para as práticas pedagógicas em ambientes inclusivos.	2014
17	Apresentar as vantagens e desvantagens de se fazer uma educação bilíngue a partir do uso de literatura produzida por surdos.	2014

Os artigos tratam de objetos de pesquisa concernentes à escrita de surdos, à literatura surda e à percepção de surdos quanto ao processo de inserção educacional em contextos bilíngues.

Quando recorremos aos textos de Sasaki (2011) e entendemos o título do documento apresentado pelos surdos às gestões educacionais no Brasil, título este que demarca o lema Nada sobre nós, sem nós, reconhece-se a importância de, a partir dos surdos e de suas necessidades educacionais, entendermos o modelo bilíngue de educação.

Nada nos remete a: nenhum resultado, sejam leis, políticas públicas, serviços de atendimentos, estratégias, programas, ou qualquer ação governamental e não-governamental no campo da educação, da saúde, da cultura, do lazer, etc; sobre nós nos remete a: respeito das pessoas surdas, independente de suas outras condições (raciais, etárias, psicossociais, nacionalidade, de gênero, etc.); sem nós nos remete a: sem a plena participação das pessoas surdas em quaisquer que sejam os programas e projetos que se articulem e tratem da oferta à educação. Ou seja: nenhum resultado a respeito da educação bilíngue para surdos deve ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas surdas e suas devidas representações.

Embora não seja objetivo deste estudo realizar uma pesquisa sobre a percepção dos surdos acerca do bilinguismo, mas sim apontar os trabalhos que tratam sobre esta percepção, reconhecemos aqui a importância de produções e de publicações de estudos que revelem as representações e os movimentos sociais dos surdos, dando visibilidade às suas vozes e às suas existências.

C) PESQUISAS REALIZADAS A PARTIR DE ANÁLISES DE DOCUMENTOS E MATERIAIS BIBLIOGRÁFICOS

As políticas públicas que orientam e conduzem a educação de surdos, principalmente a partir do reconhecimento linguístico, são marcos históricos para transformações no fazer pedagógico e atendimento educacional aos surdos, seja quanto a questões concernentes ao reconhecimento da língua de sinais na promoção de um modelo bilíngue de educação, seja quanto às questões de formação de professores, de formação e atuação dos tradutores intérpretes de línguas de sinais e português, da promoção, formulação e institucionalização de cursos oferecidos por órgãos públicos e privados no atendimento ao público com surdez.

Resultado destas políticas, as pesquisas que surgem no campo do bilinguismo refletem também o momento histórico em que os movimentos surdos ganham espaços e as demandas por uma educação bilíngue se fazem emergentes no contexto brasileiro. Assim, os artigos analisados demonstram a preocupação inicial acerca das políticas bilíngues de educação para surdos, sendo apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Pesquisas Realizadas a Partir de Análises de Documentos e Materiais Bibliográficos

Artigos referenciados na Tabela 5	Objetivo do artigo	Ano de publicação
2	Apresentar as diversas etapas de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).	2018
3	Contextualizar o processo de construção do primeiro curso superior online de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português).	2017
6	Travar um diálogo entre filosofia francesa e surdez, a partir dos constructos dos autores Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, no que tange a ação conceitual e criativa da filosofia da diferença.	2016
12	Debater as questões que envolvem a escolarização do sujeito surdo, contribuindo para as propostas sobre a educação do surdo.	2015
14	Apresentar um panorama das políticas educacionais para surdos, desde a década de 1990, demarcando as inúmeras disputas ideológicas que influenciaram diretamente os campos da política linguística e das políticas de educação inclusiva para esse grupo de estudantes.	2014
15	Apresentar a trajetória histórica do Movimento Surdo em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos,	2014
16	Apresentar a trajetória percorrida pela comunidade surda de Brasília para a implantação da Primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito do Distrito Federal.	2014
18	Analisar a atual política para educação de alunos com surdez no município de São Paulo.	2013
19	Desvendar os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n.º 5.626/2005 à luz da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin.	2013
20	Apresentar um ensaio acerca da experiência em curso do Instituto Nacional de Surdos (INES) na implantação do Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE).	2009
21	Discussões, à luz da teoria de Bakhtin, considerando-se os principais fatos ocorridos na história da educação dos surdos no decorrer dos séculos.	2005
22	Discutir o ensino da língua gestual na educação de surdos no ensino formal, constatando-se, no currículo e na prática de ensino da LGP, a importância do professor surdo como um marcador cultural e linguístico.	2019

Dez dos 12 trabalhos referidos na Tabela 9 são compostos por pesquisas cuja metodologia aplicada foi a análise de documentos, sejam institucionais ou documentos públicos que estejam relacionados à logística e à conjuntura estrutural dos espaços de educação bilíngue. Os outros dois artigos partem de pesquisas bibliográficas no campo de estudos de referencial teórico e filosófico sobre o mesmo tema.

Pontua-se, aqui, que o primeiro trabalho registrado como resultado desta pesquisa foi publicado no ano de 2005, ano que corresponde ao Decreto nº 5.626, no Brasil, e que regulamenta a Lei de Libras do ano de 2002,

demonstrando o quanto este marco político inicia sua implicação no contexto científico e na construção de dados referentes à educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro.

Desde a primeira publicação, em 2005, à última, em 2018, foi possível observar que houve uma ampliação das publicações no campo das discussões filosóficas sobre o bilinguismo e, principalmente, que os momentos históricos de cada publicação refletem a relação estabelecida entre as políticas públicas de educação de surdos e os movimentos sociais surdos em defesa da inclusão e em defesa de uma perspectiva bilíngue para a educação de surdos. Isso revela a importância tanto das políticas públicas, provocando mudanças reais nos espaços escolares, como também dos chamados “movimentos surdos”, revelando a participação destes atores sociais nas reivindicações em pautas sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão sistemática da literatura evidenciam a existência de uma ainda baixa produção de artigos publicados no âmbito da educação bilíngue. Foram encontrados 22 artigos na temática, com predominância para publicações em revistas brasileiras e que têm como objeto de estudo a educação bilíngue também com a equivalente predominância em contexto brasileiro, revelando a baixa expressão de publicações no campo das revistas portuguesas e sobre o universo educacional bilíngue no território português.

Salientamos que tanto o Decreto-Lei nº 3/2008 e o Decreto-Lei nº 54/2018 (legislação mais atual em Portugal) abordam as práticas de apoio especializado e apresenta, em seu texto, um capítulo específico sobre as modalidades de educação a serem desenvolvidas, especificamente ao nível da educação bilíngue de alunos surdos, evidenciando a ligação existente entre o campo da educação especial e o campo da educação de surdos nos regimentos normativos em Portugal, havendo assim uma relação direta entre os dois campos do atendimento educacional.

O Decreto-Lei nº 54/2018 reforça a importância do que já era preconizado no Decreto-Lei nº 3/2008, porém não apresenta novos norteamentos para o ‘como’ produzir melhores práticas e atendimentos bilíngues na educação de surdos.

Com isso, presumimos que o baixo número de publicações em Portugal não representa a realidade das políticas públicas sobre a educação bilíngue do país. As análises demonstram que, embora existam políticas públicas para o atendimento bilíngue aos estudantes surdos, não há ainda uma produção científica vasta neste campo, em se tratando dos artigos aqui considerados nas principais bases de dados em espaços acadêmicos da Europa.

Dito isto, torna-se perceptível que, tanto no Brasil quanto em Portugal, as propostas de educação bilíngue para surdos estão vinculadas ao discurso da educação inclusiva – e entendemos aqui a necessidade de que as práticas bilíngues no contexto educacional sejam também inclusivas – e que tais discursos estão subscritos no campo da educação especial, o que se evidencia na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério

da Educação, 2008), no caso do Brasil, e no Decreto-Lei nº 54/2018 no caso de Portugal. Contudo, as produções científicas em circulação nestes dois países ainda demonstram uma carência de olhares por parte dos pesquisados, a fim de que tenhamos novas reflexões sobre o modelo bilíngue na educação para surdos e que, principalmente, as reflexões que possam ser geradas proporcionem novas práticas docentes e atendimentos mais efetivos aos educandos surdos.

Diante desta configuração, e sob a compreensão de que a educação bilíngue se apresenta ainda em processo de formatação nos espaços escolares, e, sobretudo, reconhecendo a importância dos documentos legais para a efetivação destas práticas, principalmente quanto à produção de conhecimento a respeito dos mecanismos necessários para tal efetivação, este trabalho conclui a revisão sistemática da literatura sobre a educação bilíngue no Brasil e em Portugal, com a finalidade de compreendermos qual a configuração destas produções no âmbito acadêmico e, especialmente, o reconhecimento da pesquisa como elemento norteador de novas reflexões, saberes, e de práticas para a efetiva educação bilíngue para surdos.

Assim, foram observadas, a partir desta RSL, lacunas importantes frente à grande necessidade de produção de conhecimento a respeito da educação bilíngue, principalmente quando identificada a quantidade reduzida de produções vinculadas a bases de dados de grande relevância no campo científico, e lacunas ainda maiores quanto ao quantitativo de publicações relacionadas ao contexto de Portugal.

Sem pretensões de finalizar a discussão, apontamos para a necessidade de ampliarmos as produções acadêmicas e de incentivarmos tais publicações, acreditando que o compartilhamento destes conhecimentos contribuirá para mudanças em nossas práticas docentes e mudanças nas relações sociais frente à diferença linguística e frente à grandeza da diversidade humana.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

Almeida, V. L. F., Vaz, H. M., & Correia, I. S. C. (2019). A educação de surdos em Portugal: O sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, 32, e116. <https://doi.org/10.5902/1984686X34853>

Calixto, H. R. S., Ribeiro, A. E. A., & Ribeiro, A. A. (2019). Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: Questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(256), 578-593. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>

Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: A história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, 2, 71-92. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>

Coelho, O. (2010). Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: Um testemunho autobiográfico. *Cadernos de Educação*, 36, 197-221. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1607>

Decreto n.º 5.626/2005, de 22 de dezembro. Diário Oficial da União, Brasília.

Decreto-Lei n.º 16/2018, de 11 de maio. Diário da República, 1.ª Série, n.º 6/84, 65-98.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série, n.º 129, 2918-2928.

Donato, H., & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa*, 32(3), 227-235. <https://doi.org/10.20344/amp.11923>

Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: O contexto brasileiro. *Educar em Revista*, 2, 51-69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>

Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2017). Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: Contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, 33(3), 127-150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>

Franco, M. (2009). Educação superior bilíngue para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade – Primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 15-30. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100003>

Galasso, B. J. B., Lopez, M. R. S., Severino, R. M., Lima, R. G., & Teixeira, D. E. (2018). Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 59-72. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100006>

Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: Conceituação, produção e publicação. *LOGEION: Filosofia da Informação*, 6(1), 57-73. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

Gomes, I. S., & Caminha, I. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para ciências do movimento humano. *Movimento*, 20(1), 395-411. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>

Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>

Lacerda, C. B. F., Albres, N. A., & Drago, S. L. S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>

Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília.

Lodi, A. C. B. (2005). Plurilingüismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>

Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n.º 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

Lopes, S. C., & Freitas, G. M. (2016). A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 372-386. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>

Machado, E. E., Teixeira, D. E., & Galasso, B. J. B. (2017). Concepção do primeiro curso online de pedagogia em uma perspectiva bilíngue libras-português. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 21-36. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003>

Martins, V. R. O. (2016). Educação de surdos e proposta bilíngue: Ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. *Educação & Realidade*, 41(3), 713-729. <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>

Ministério da Educação (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.

Nascimento, S. P. F., & Costa, M. R. (2014). Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: Contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, 2, 159-178. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>

Nembri, A. G. (2016). Graduação de surdos e ouvintes em língua de sinais. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1), 559-562. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12262>

Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L. J., & Mimessi, S. D. (2015). Surdez e educação: Escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 537-545. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150193892>

Sassaki, R. K. (2011). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (3.ª ed.). WVA Editora.

Silva, C. M., & Silva, D. N. H. (2016). Libras na educação de surdos: O que dizem os profissionais da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 33-44. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201917>

Sofiato, C. G. (2016). Ontem e hoje: O uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 789-794. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12217>

Streiechen, E. M., & Krause-Lemke, C. (2014). Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: Implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4), 957-986. <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557>

Sutton-Spence, R. (2014). Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. *Educar em Revista*, 2, 111-128. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37018>

Thoma, A. S. (2016). Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: Discursos e estratégias de governo. *Educação & Realidade*, 41(3), 755-775. <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>

Vieira-Machado, L. M. C., & Lopes, M. C. (2016). A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. *Educação & Realidade*, 41(3), 639-659. <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>

i Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-1454-8213>

ii Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Wolney Gomes Almeida
Rua Pelicano, 176, Apto 402
Pérola do Mar, Ilhéus-BA-BR
CEP: 45645-000 - Brasil
wgalmeida@uesc.br

Recebido em 21 de outubro de 2020
Aceite para publicação em 02 de março de 2022

Bilingual education for the deaf in Brazil and Portugal: A systematic review of the literature

ABSTRACT

This paper aims to identify scientific production on bilingual education for the deaf in Brazil and Portugal, taking into account the recognition of the sign languages and the public policies aimed at a bilingual model of deaf education. Portugal and Brazil have similarities regarding the recognition of their sign languages (PSL - Portuguese Sign Language and Libras - Brazilian Sign Language) and regarding the presence of legal regulations that recommend bilingual assistance to the deaf. To identify the scientific literature in this area, a search was carried out in the following databases: DOAB, SciELO, Scopus, Web of Science and Wiley InterScience, having as search keywords: bilingual education, deaf and deafness. It is concluded that the low number of papers published in recognized journals on bilingual education in Brazil and Portugal may reflect the recent development of education policies for the deaf in both countries, as well as the recent mark of the social movements of the deaf inclusion processes in educational spaces throughout its history. After identifying the published works, this search proved to be relevant regarding the need to expand the production of knowledge in the field of bilingual education for the deaf, not only because of the importance of discussing public policies in educational settings, but also because it allows to analyze issues related to best teaching practices for an effectively inclusive education.

Keywords: Bilingual education; Deaf; Deafness; Systematic review of the literature.

Educación bilingüe para sordos en Brasil y Portugal: Una revisión sistemática de la literatura

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar la producción científica sobre educación bilingüe para sordos en Brasil y Portugal, teniendo en cuenta el reconocimiento de las lenguas de signos/gestuales y las políticas públicas dirigidas a un modelo bilingüe de educación para sordos. Portugal y Brasil tienen similitudes en cuanto al reconocimiento de sus lenguas de signos/gestuales (LGP - Lengua Gestual Portuguesa y Libras - Lengua Brasileira de Sinais) y en cuanto a la presencia de normativas legales que abogan por la atención bilingüe a las personas sordas. Para identificar las producciones, se realizó una búsqueda en las siguientes bases de datos: DOAB, SciELO, Scopus, Web of Science y Wiley InterScience, teniendo como palabras clave de búsqueda: educación bilingüe, sordos y sordera. Se concluye que la baja producción sobre el tema puede reflejar lo reciente que es el desarrollo de las políticas de educación de sordos en ambos países, así como también puede reflejar la marca reciente de los movimientos sociales de sordos en los procesos de inclusión en los espacios educativos a lo largo de su historia. Después de identificar los trabajos publicados, esta investigación se mostró relevante en cuanto a la necesidad de ampliar la producción en el campo de la educación bilingüe para sordos, no sólo por la importancia de discutir políticas públicas en la asistencia educativa, sino también por permitir la problematización de las prácticas docentes en la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación bilingüe; Sordo; Sordera; Revisión sistemática de la literatura.

Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva

RESUMO

Crenças de autoeficácia em professores se referem ao quanto eles se julgam capazes de implementar ações em sala de aula com o objetivo de afetar a autoeficácia, a motivação e o desempenho dos alunos. Tendo em vista a importância deste constructo motivacional em professores, esta pesquisa teve por objetivo: investigar as crenças de autoeficácia em professores regentes de classe comum do Ensino Fundamental I para a execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O método adotado foi a pesquisa de levantamento. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados foram organizados em uma categoria e 10 subcategorias. Como resultados identificamos que as professoras participantes do estudo apresentaram crenças de autoeficácia mais positivas para: desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE; atuar de forma colaborativa com outros profissionais; avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula; e identificar as dificuldades dos alunos com NEE. E apresentaram crenças de autoeficácia insuficientes para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE e organizar atividades pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam que o domínio de saberes procedimentais para a educação inclusiva interfere na crença de autoeficácia de professores para trabalhar com alunos com NEE e que a crença da autoeficácia dos professores influencia no modo como eles organizam a prática pedagógica junto aos alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Alunos com necessidades especiais; Autoeficácia docente.

Gislaine Semcovici Noziⁱ
Universidade Estadual
de Londrina, Brasil

Celia Regina Vitalianoⁱⁱ
Universidade Estadual
de Londrina, Brasil

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se constituído como campo profícuo de pesquisas sobre os aspectos legais, práticos e atitudinais. Sabemos que as transformações necessárias para que as escolas se tornem inclusivas não dependem apenas das ações de seus gestores e professores; é preciso que as políticas públicas e sociais estejam intimamente atreladas às mudanças que a escola requer (Carvalho, 2018).

Neste contexto, damos destaque para os estudos voltados para a formação de professores e o desenvolvimento dos saberes considerados importantes para práticas pedagógicas inclusivas. De modo especial neste estudo, nos debruçamos sobre uma das características pessoais dos professores que é o senso de autoeficácia, tomando como base a Teoria da Autoeficácia de Bandura (1997) e os saberes docentes para a inclusão (Nozi, 2013; Rodrigues, 2008).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Numa definição própria de Bandura (1997, p. 3 tradução nossa), “autoeficácia percebida refere-se às crenças sobre as próprias capacidades de organizar e executar os cursos de ação exigidos para produzir determinados resultados”. O autor explica que, para se envolver numa atividade, não basta uma pessoa possuir habilidades, mas é preciso, além disso, acreditar que as possui (é o senso de autoeficácia).

Quando às crenças de autoeficácia de professores, Tschannen-Moran e Hoy (2007) explicam que elas se referem ao quanto os professores julgam as próprias capacidades de exercer ações em sala de aula com o objetivo de afetar a autoeficácia, a motivação e o desempenho dos alunos. Vale ressaltar que, por não se referir ao nível real de competência para o ensino, mas à percepção que o professor tem para ensinar, essa autopercepção pode variar de modo que a crença de autoeficácia do professor pode ser mais ou menos robusta em relação à avaliação de suas habilidades por agentes externos, como figuras de liderança da escola e colegas de trabalho, por exemplo.

As crenças de autoeficácia dos indivíduos são formadas a partir da interpretação de quatro fontes principais: experiência de domínio (ou experiências diretas), experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos e emocionais, que tomam determinado significado a partir de diferentes combinações. Experiência de domínio é a fonte mais influente para a interpretação dos resultados de comportamentos anteriores. Experiência vicária resulta da observação de modelos sociais a executar tarefas com êxito. Persuasões sociais configuram-se em influências verbais e à exposição de julgamentos vindos de outras pessoas, que concorrem para a criação e o desenvolvimento de crenças de autoeficácia. Estados somáticos e emocionais são reações emocionais que dão presciência de sucesso ou fracasso na realização de uma tarefa e possibilitam ao indivíduo referências sobre as crenças de autoeficácia (Pajares & Olaz, 2008).

Bzuneck (2017) explica que as crenças de autoeficácia dos professores são alimentadas quando o professor percebe que está a obter bons resultados, quando seus alunos aprendem, progridem ou apresentam comportamentos mais adequados nas aulas, ou seja, esses resultados são, para os professores, evidências de que possui capacidades para obter sucesso em situações futuras. Porém, quando os professores só observam fracassos, é mais provável que apresentem crenças de autoeficácia fracas quanto à sua capacidade de obter êxito em situações semelhantes no futuro. Ou seja, as experiências diretas do professor com as estratégias utilizadas para manejo da classe, as tarefas propostas aos alunos e as relações interpessoais vividas no contexto escolar têm grande influência sobre a sua percepção de autoeficácia para o ensino (Iaochite, 2014).

Identificamos que essas questões apresentam estreita relação com os conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores, aspectos que são geralmente denominados de saberes docentes. Os saberes docentes são compreendidos em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao exercício do magistério; esses saberes são oriundos das experiências pessoais, da formação profissional e das experiências profissionais dos professores, e são condicionados por questões de ordem histórica, social, política e cultura profissional, pelo contexto de trabalho do professor, bem como pelas suas características pessoais, etc. (Freire, 1996; Nozi, 2013; Pimenta, 1996; Rodrigues, 2008; Saviani, 1996; Tardif, 2014).

Dentre as dimensões dos saberes docentes, destacamos as habilidades, as quais também são denominadas de competências referentes ao “saber-fazer”, aqui neste estudo denominadas de saberes procedimentais (Nozi, 2013). Por saberes procedimentais entendemos “o conhecimento específico que o professor deve ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos assumidamente diversos” (Rodrigues, 2008, p. 13). Esses saberes estão relacionados à capacidade do professor de avaliar, planejar e intervir junto aos seus alunos. Portanto, podemos derivar várias ações do professor referentes a esses saberes, entre elas: como identifica as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de seus alunos; como planeja e desenvolve suas práticas pedagógicas para favorecer as aprendizagens de todos os alunos em sala e, em especial, daqueles que apresentam NEE; entre outras. Ao considerar que essas são habilidades específicas, necessárias aos professores em sua prática docente, elas foram tomadas como base para a identificação de suas crenças de autoeficácia.

A partir dessas considerações, objetivamos, com este estudo, investigar as crenças de autoeficácia em professores regentes de classe comum do Ensino Fundamental I no que se refere à execução de ações pedagógicas relacionadas aos saberes procedimentais indicados pela literatura para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE.

3. MÉTODO

Considerando os objetivos do nosso estudo, adotamos os procedimentos do delineamento de levantamento e a abordagem qualitativa, de natureza descritiva. Usher e Pajares (2008) propuseram que uma compreensão mais rica das crenças de autoeficácia e de suas fontes será obtida com estudos qualitativos, como por meio de estudos de caso ou de entrevistas semiestruturadas.

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os procedimentos necessários para o atendimento aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos foram adotados neste estudo, com aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

3.2 PARTICIPANTES E LOCAL

Participaram do estudo 20 professoras regentes de classes comuns do Ensino Fundamental I, de turmas do 1º ao 5º ano, que lecionavam em sete diferentes escolas de uma rede municipal de educação do Estado do Paraná e que tinham nas suas turmas alunos com NEE. Quanto à distribuição das professoras por ano: cinco professoras eram regentes de turmas do 5º ano, quatro professoras eram regentes de turmas do 4º ano, quatro professoras tinham turmas do 3º ano, quatro professoras do 1º ano e três professoras eram regentes de turmas do 2º ano.

O grupo de professoras apresentava idade entre 28 e 56 anos e tempo de experiência docente entre quatro e 37 anos. Em relação à formação inicial e cursos de pós-graduação, a maioria das professoras eram Pedagogas (80%) com especialização nas áreas da Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Duas professoras tinham formação em nível de mestrado acadêmico na área da educação. No total, a pesquisa abrangeu professores de 45 alunos que apresentavam NEE com diagnósticos de deficiências, transtornos, síndromes e dificuldades específicas de aprendizagem.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi organizado a partir de orientações técnicas para entrevistas semiestruturadas e orientações teóricas para a avaliação da autoeficácia (Bzuneck, 2017; Pajares & Olaz, 2008) e foi composto por perguntas divididas em duas partes. Na primeira parte foram agrupadas as perguntas que visaram levantar as variáveis pessoais e profissionais dos professores (oito perguntas). A segunda parte do roteiro foi composta por 10 perguntas que objetivaram investigar a crença de autoeficácia dos professores para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo a partir dos saberes procedimentais para a inclusão identificados por Nozi (2013). Na ocasião, após cada resposta das participantes que descreviam em que medida se julgavam capazes, foi solicitado também que descrevessem exemplos de situações vivenciadas a respeito

da questão; esses exemplos e descrições nos permitiram identificar algumas fontes de autoeficácia dos professores em relação aos saberes procedimentais para a inclusão de alunos com NEE e condições para a sua construção.

Neste trabalho iremos apresentar os resultados referentes à segunda parte do roteiro de entrevista, que objetivava investigar o nível das crenças de autoeficácia dos participantes em relação aos saberes procedimentais para a inclusão de alunos com NEE a partir dos fundamentos dos saberes docentes para a educação inclusiva (Nozi, 2013) e exemplos de situações que embasaram as crenças de autoeficácia relatadas.

Para a elaboração das perguntas que visaram avaliar as crenças de autoeficácia dos professores, guiamo-nos pelas orientações de Pajares e Olaz (2008, p. 110) ao afirmarem que, “para que sejam explicativas e preditivas, as medidas de autoeficácia devem ser projetadas especificamente para as áreas do funcionamento que serão analisadas e devem refletir as exigências variadas dentro da área”; para tanto, faz-se necessária a criação de perguntas específicas para cada capacidade investigada. No caso deste estudo, foram investigados os saberes procedimentais. Como exemplo, uma pergunta do roteiro de entrevista foi: “Você é capaz de avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE?”.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Iniciamos o tratamento dos dados por meio da solicitação de avaliação de dois pesquisadores¹, estudiosos da Teoria Social Cognitiva, no que concerne à análise do conteúdo do roteiro de entrevista após a coleta de dados, a fim de identificar a congruência dos itens do roteiro em relação ao constructo teórico de autoeficácia docente.

Tendo obtido a validação do instrumento de coleta de dados, procedemos à análise do material coletado seguindo as orientações de Bardin (1977) para a análise de conteúdo. Foi organizada a categoria temática “Crenças de autoeficácia das professoras para a atuação pedagógica no contexto educacional inclusivo”, a qual foi dividida em 10 subcategorias analíticas referentes às crenças de autoeficácia das participantes acerca dos saberes procedimentais identificados na literatura como favorecedores de práticas pedagógicas inclusivas:

- 1) autoeficácia para trabalhar com alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem;
- 2) autoeficácia para identificar as dificuldades dos alunos com NEE;
- 3) autoeficácia para identificar as potencialidades dos alunos com NEE;
- 4) autoeficácia para atender as necessidades dos alunos com NEE;
- 5) autoeficácia para avaliar a aprendizagem de alunos com NEE;
- 6) autoeficácia para organizar atividades pedagógicas inclusivas;
- 7) autoeficácia para trabalhar colaborativamente com outros profissionais;
- 8) autoeficácia para estabelecer relações entre teoria e prática;
- 9) autoeficácia para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
- 10) autoeficácia para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula.

1. Professor Doutor José Aloyseo Bzuneck (<http://lattes.cnpq.br/2005887658677506>) e Professora Doutora Sueli Edi Rufini (<http://lattes.cnpq.br/6644979998092116>).

A classificação do nível das crenças de autoeficácia das professoras se deu a partir da análise qualitativa, por meio da inferência das respostas dadas às perguntas iniciadas com as expressões: “Você consegue...”, “Você se julga capaz...”, “Você se sente...”, “Você se considera”. Para respostas como “Sim”, “Posso”, “Consigo”, “Sempre”, etc., consideramos que a crença de autoeficácia para tarefa era *positiva*. Para respostas nas quais as professoras deram indícios de dúvida e insegurança usando expressões como “Às vezes”, “Nem sempre”, etc., classificamos a resposta como de crença de autoeficácia *ocasional*. Respostas nas quais as professoras se julgaram incapazes de realizar determinadas tarefas, dando respostas como “Não”, “Não consigo”, “De jeito nenhum”, classificamos como crença de autoeficácia *insuficiente*. Portanto, se, por exemplo, uma participante respondesse à questão “Você se julga capaz de identificar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos com NEE?” com “Sim, eu consigo”, essa resposta era classificada como positiva. Caso respondesse “Às vezes consigo, às vezes não”, a resposta foi classificada como ocasional. No caso de responder “Não consigo, dificilmente”, a classificamos como insuficiente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos na Tabela 1 o resultado das subcategorias das crenças de autoeficácia das professoras em relação aos saberes procedimentais organizadas de modo decrescente em termos de frequência de respostas, partindo da incidência das crenças de autoeficácia positivas.

As subcategorias que se destacaram em relação à prevalência de crenças de autoeficácia positivas dos professores foram, respectivamente: Autoeficácia para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE (18 professoras); Autoeficácia para trabalhar colaborativamente com outros profissionais (16 professoras); Autoeficácia para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula (15 professoras); Autoeficácia para identificar as dificuldades dos alunos com NEE (13 professoras).

As subcategorias nas quais as professoras apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia ocasionais foram: Autoeficácia para organizar atividades pedagógicas inclusivas (apenas seis professoras apresentaram crenças de autoeficácia positivas e 11 professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasionais, nesta categoria); e Autoeficácia para avaliar a aprendizagem de alunos com NEE (apenas cinco professoras apresentaram crenças de autoeficácia positivas e 12 professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasionais). As subcategorias com maior incidência de crenças de autoeficácia insuficientes foram: Autoeficácia para estabelecer relações entre teoria e prática (sete professoras apresentaram crença de autoeficácia insuficiente); e Autoeficácia para ensinar alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem (cinco professoras apresentaram crença de autoeficácia insuficiente).

Tabela 1

Classificação e Frequência da Percepção de Autoeficácia das Professoras de acordo com as Categorias dos Saberes Procedimentais

Categorias	N.º de professoras com crenças de autoeficácia positivas	N.º de professoras com crenças de autoeficácia ocasionais	N.º de professoras com crenças de autoeficácia insuficientes	N.º de professoras que não responderam à pergunta desta categoria
Autoeficácia para desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE	18	1	0	1
Autoeficácia para trabalhar colaborativamente com outros profissionais	16	2	0	2
Autoeficácia para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula	15	3	1	1
Autoeficácia para identificar as dificuldades dos alunos com NEE	13	7	0	0
Autoeficácia para estabelecer relações entre teoria e prática	10	2	7	1
Autoeficácia para identificar as potencialidades dos alunos com NEE	9	6	2	3
Autoeficácia para atender as necessidades de cada aluno	8	6	4	2
Autoeficácia para ensinar alunos com problemas de ordem comportamental associados às dificuldades de aprendizagem	7	6	5	2
Autoeficácia para organizar atividades pedagógicas inclusivas	6	11	3	0
Autoeficácia para avaliar a aprendizagem de alunos com NEE	5	12	3	0

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A seguir, apresentaremos cada subcategoria seguindo a ordem das que tiveram maior incidência de crenças positivas para as que tiveram menor incidência de crenças positivas, conforme apresentamos na Tabela 1. Ressaltamos que, para a identificação das professoras na apresentação dos relatos, indicaremos a letra P (professora) seguida de um número, que corresponde à ordem em que elas foram entrevistadas no processo de coleta de dados.

4.1 AUTOEFICÁCIA PARA DESENVOLVER UM CLIMA EMOCIONAL E AFETIVO POSITIVO EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NEE

Essa foi a subcategoria na qual as professoras apresentaram maior incidência de crenças de autoeficácia positiva. Perguntamos às professoras: “Você consegue intervir em relação à aceitação dos alunos com deficiência em sala de aula?”. A maior parte das professoras (90%) apresentou crença de autoeficácia positiva em relação a esta habilidade e 5% delas apresentaram crença ocasional em relação à capacidade de intervir junto à sua turma visando eliminar barreiras atitudinais. Nenhuma professora apresentou crença insuficiente e uma professora (5%) não respondeu a essa questão.

Todas as professoras relataram que em algum momento do ano letivo tiveram que fazer intervenções, fosse a título de sensibilização e conhecimento da turma sobre as características dos colegas com NEE ou porque alguns alunos apresentavam atitudes de rejeição ou superproteção em relação aos colegas com NEE. A maior parte delas conseguiu desenvolver estratégias para conscientizar seus alunos sobre a importância do cuidado e do respeito entre todos. Uma das estratégias mais comuns citadas pelas professoras foi a retirada do aluno com NEE da sala de aula ou aproveitar um dia de sua ausência para discutir sobre as características dele. Vídeos e livros para explorar temas relacionados à diversidade, o respeito e a aceitação em sala de aula foram os recursos mais usados.

Duas professoras que apresentaram crença positiva afirmaram que esbarraram com frequência em atitudes preconceituosas em suas turmas, mesmo após intervenções, conforme relatos: “eles gostam de ajudar, gostam de ser colegas, mas quando você fala: ‘equipe, o P. sempre fica excluído!’, e tenho que falar: ‘gente, vocês esqueceram de alguém! Vamos lá, vamos fazer equipe de novo!’” (P11).

Sim, nós precisamos conversar, eu precisei pedir para a professora de apoio retirar as crianças porque eu tive uma aluna que entrou esse ano que não conhecia os alunos de inclusão e que ela não gostava. Ela tinha nojo, ela verbalizou: “eu tenho nojo dela”; aí eu expliquei e tudo mais. Mas dentro desse contexto ela pareceu aceitar a explicação, mas no momento individual, quando ninguém percebia, ela não aceitava. (P16)

Foi possível constatar que estratégias simples e pontuais, que fazem parte do repertório das professoras para lidar com conflitos e emoções em sala de aula, em alguns casos, como os relatados pela P11 e pela P16, podem não ser o suficiente para promover a aceitação de crianças com deficiência no contexto escolar. O conhecimento de teorias como a das Habilidades Sociais, por exemplo, pode dar aos professores subsídios para intervenções no desenvolvimento de relações saudáveis entre os alunos e para explorar elementos fundamentais das relações sociais, como interdependência, aceitação e solidariedade (Del Prette & Del Prette, 2017).

Atuar na perspectiva da educação inclusiva significa compreender que a tarefa educativa não está circunscrita apenas ao desenvolvimento acadêmico dos alunos; é necessário proporcionar também condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, etc. Para que esse desenvolvimento global aconteça, é necessário que os alunos estejam imersos num contexto emocional e afetivo de valorização das diferenças e da diversidade e de cooperação. Além disso, é importante criar estratégias e adotar atitudes para que esse clima positivo seja presente em salas de aula inclusivas, aspectos que dependem de ações efetivas do professor.

4.2 AUTOEFICÁCIA PARA TRABALHAR COLABORATIVAMENTE COM OUTROS PROFISSIONAIS

Pesquisas recentes têm mostrado que o modelo de coensino ou ensino colaborativo é um dos suportes mais promissores à inclusão (Mendes et al., 2018). Sabendo que atuar de forma colaborativa e cooperativa na escola constitui-se um dos saberes procedimentais considerados importantes para a inclusão escolar, perguntamos às professoras: “Você consegue solicitar e receber apoio, compartilhar seus conhecimentos, dúvidas e necessidades com seus colegas de trabalho a respeito do atendimento aos seus alunos com NEE?”. Identificamos que 80% delas se julgaram capazes de implementar ações colaborativas na escola. Nesta categoria, as experiências vicárias apareceram como a fonte de autoeficácia mais importante para as professoras.

Apesar de se considerarem capazes de trabalhar colaborativamente com outros profissionais da escola, as professoras explicitam que não existem momentos sistematizados para atuação colaborativa em suas escolas. P12, por exemplo, destacou a importância da parceria com a professora de apoio de seu aluno com deficiência visual; no entanto, ressaltou que momentos de trocas não são sistemáticos, acontecem muito rapidamente dentro da sala de aula mesmo ou fora do horário de trabalho, por meio de conversas via aplicativos de celular.

Duas das professoras que apresentaram crenças de autoeficácia ocasional justificaram que faltam oportunidades na escola para trocas de experiências sobre os alunos com NEE. P15 explicou que, embora haja espaços coletivos para discussão, como o Conselho de Classe, eles são tomados por interesses e necessidades individuais de cada professor. Também lamentou o fato de que, de modo geral, não há interesse na escola pelos temas relacionados aos alunos com NEE, que apenas os professores que compartilham das mesmas dificuldades despertam para o assunto.

Apesar deste contexto, os resultados são positivos, pois o interesse dos professores é uma condição importante para que o trabalho colaborativo aconteça e os relatos apontam para essa possibilidade. Silva e Silva (2015, p. 100) consideram que os professores que se julgam mais capazes de implementar ações para as quais foram designados também se sentem mais capazes de partilhar suas experiências e de aprender a atuar de forma colaborativa, o que aprimora sua capacidade de ensino.

4.3 AUTOEFICÁCIA PARA AVALIAR E ORGANIZAR O ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA

Nesta categoria, buscamos identificar as crenças de autoeficácia das professoras para avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula para atender às necessidades dos alunos com NEE. Para tanto, perguntamos às professoras: “Você consegue organizar a sala de aula de formas diferenciadas?”. A maior parte das professoras (75%) apresentou crença de autoeficácia positiva em relação a esse saber-fazer, 15% das professoras apresentaram crença ocasional, 5% crença de autoeficácia insuficiente e uma professora (5%) não respondeu essa questão.

Para as professoras que apresentaram crenças positivas, como P1, a organização da sala de aula varia de acordo com o objetivo e com as atividades propostas, sendo mais frequentes arranjos diferenciados em atividades lúdicas. Para P7, organizar a turma em arranjos diferenciados é também uma forma de prender a atenção dos alunos e de manejar comportamentos. P8 destacou que não gosta de trabalhar com a disposição tradicional da sala de aula em fileiras e que costuma organizar a sala de modo que os alunos possam trocar experiências e se ajudar mutuamente. Segundo P11, que apresentou crença ocasional: “Não dá para ser com muita frequência, porque a gente tem um currículo e tem que dar conta, mas na medida do possível a gente tenta”.

P9 foi a única professora que apresentou percepção de autoeficácia insuficiente nesta categoria. Ela afirmou que foi orientada pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais a organizar atividades nas quais a turma pudesse trabalhar a partir de arranjos variados; no entanto, após várias tentativas frustradas, resolveu trabalhar de forma tradicional em virtude de seus alunos com NEE serem excluídos pelos demais.

Ferreira (2017, p. 87) afirma que, ao evitar os problemas, o professor enfraquece sua crença de autoeficácia e deixa de ter experiências que podem ajudá-lo a desenvolver “a capacidade de escolher as melhores estratégias para atingir determinados resultados, favorecendo o engajamento do estudante e melhorando o uso das estratégias instrucionais”, ou seja, perde oportunidades de aumentar a sua crença de autoeficácia para o ensino.

O planejamento do professor e as estratégias e recursos que pretende utilizar passam pela organização do espaço físico da sala de aula. Desenvolver essa habilidade é importante na medida em que a forma como se organiza a disposição do mobiliário na sala de aula pode favorecer a interação entre os alunos, a disposição das carteiras pode promover o trabalho cooperativo ou a tutoria por pares e, além disso, a forma como a sala de aula é organizada propicia ou não uma sensação de proximidade e de acolhimento entre os alunos e com o professor.

4.4 AUTOEFICÁCIA PARA IDENTIFICAR AS DIFICULDADES DOS ALUNOS COM NEE

Uma das habilidades mais importantes para o professor de alunos com NEE é a identificação das dificuldades que o aluno apresenta para acessar o currículo escolar. Esse trabalho, que visa conhecer em detalhes as demandas educacionais dos alunos, é o ponto de partida para as ações pedagógicas que devem ser subsequentes a essa identificação. Visando identificar a percepção de autoeficácia das professoras em relação a essa habilidade, perguntamos para elas: “Você consegue identificar as dificuldades de seus alunos com NEE?”. A maior parte das professoras (65%) apresentou crenças de autoeficácia positivas e 35% delas apresentaram crenças ocasionais em relação a esse saber procedimental. Nenhuma professora apresentou crença de autoeficácia insuficiente para essa tarefa.

As experiências diretas junto aos alunos, avaliando, observando, acompanhando a realização das atividades em sala de aula, em situações individuais e coletivas, foram os momentos mais importantes citados pelas professoras para a identificação das dificuldades dos alunos com NEE,

conforme exemplificamos com o relato de P7, que apresentou crença positiva:

Eu acho que no dia a dia que eu percebo isso. Quando eu lanço uma proposta, uma atividade, e que de primeiro momento aquela criança não conseguiu fazer de um jeito e eu dou outras possibilidades, eu percebo em qual ela conseguiu fazer aquilo melhor, em que momento, com qual objeto, com que interação, né? Em que momentos ela conseguiu? Em dupla será que ela vai melhor pra fazer aquela atividade? Com um objeto de apoio, com material visual, eu acho assim, no dia a dia e baseado também em questões de estudo, mesmo. (P7)

Especialmente os procedimentos relatados por P7 encontram respaldo nas orientações do Ministério da Educação (2006), que explica que a avaliação para identificação das NEE não deve ser reduzida aos momentos formais de avaliação e aos instrumentos e técnicas com esse fim; deve ser alvo de avaliação todo o contexto em que o aluno está inserido, o clima da sala de aula, os recursos utilizados, o espaço físico, os apoios, os objetivos. P7 apresenta elementos, em seu relato, que evidenciam que há um processo contínuo de reflexão sobre as estratégias por ela empregadas, que favoreceram ou não os alunos em determinadas atividades. Takahashi (2011) constatou que professores com senso positivo de autoeficácia aproveitam os resultados obtidos com a avaliação dos alunos para refletir sobre seus métodos e estratégias de ensino e recursos utilizados como forma de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às sete professoras que apresentaram crenças ocasionais para identificar as dificuldades dos alunos com NEE, por meio de seus relatos ficou evidente que suas observações se centralizaram nas dificuldades do aluno, sem a devida reflexão sobre se o contexto favoreceu ou desfavoreceu a aprendizagem. Para o Ministério da Educação (2006), a observação é um dos principais e mais recomendados instrumentos para coletar dados no contexto escolar e a sala de aula é o cenário onde se dá o desenvolvimento da participação e aprendizagem, por isso a falta de tempo para avaliação de forma individualizada não pode ser aceita como justificativa para o desconhecimento das dificuldades dos alunos com NEE. Acompanhar o modo como o aluno realiza as atividades, as dificuldades enfrentadas, os comandos adicionais necessários, os recursos utilizados depois de se propor uma atividade é um momento não sistematizado de avaliação, mas que oferece dados contextuais importantes sobre as dificuldades e ajustes que precisam ser feitos para atender às necessidades do aluno. Para que se possam remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos, é necessário primeiramente identificá-las e compreender os fatores que estão relacionados a elas (Carvalho, 2018).

4.5 AUTOEFICÁCIA PARA ESTABELEECER RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Os professores são requisitados constantemente a estabelecerem relações entre os saberes que possuem ou a buscar por novos conhecimentos em função do contexto prático e dinâmico da profissão docente, especialmente quando se tem na sala de aula alunos com deficiências. Uma das perguntas feitas às professoras foi se elas conseguiam aplicar os conhecimentos aos quais tiveram acesso nos cursos de formação à prática profissional junto aos alunos com NEE. Metade das professoras entrevistadas (50%) apresentaram crença de autoeficácia positiva para o estabelecimento de relações teórico-práticas, 35% apresentaram crença de autoeficácia insuficiente e 10% crença ocasional. Uma professora (5%) não respondeu essa questão. Para as professoras que apresentaram crenças positivas, os cursos de formação continuada foram apontados como os que mais colaboram. Exemplificamos com o relato de P1:

Mais na pós-graduação, porque na pós eu já estava atuando como docente, então eu já via a necessidade deste conhecimento na prática. Eu até me arrependo, porque na faculdade a impressão é que a gente não dava valor naquilo que estava sendo passado. Não é nem não dar valor no sentido pejorativo, mas de ver a importância que a formação teve. (P1)

P1 fez uma observação importante: é mais fácil para o professor se apropriar de conhecimentos que estejam diretamente ligados com situações práticas que ele vivencia enquanto profissional e, poderíamos dizer também, enquanto professor em processo de formação inicial. Rodrigues (2008, 2014) e Vitaliano e Manzini (2010) recomendam que os alunos dos cursos de licenciatura tenham oportunidades formativas para a atuação em contextos educacionais inclusivos desde a formação inicial, por meio dos estágios.

Tschannen-Moran et al. (1998) garantem que o investimento no desenvolvimento das crenças de autoeficácia em futuros professores e em professores no início da carreira terá resultados duradouros, já que Bandura (1997) postulou que a autoeficácia é mais maleável no início da aprendizagem e, uma vez estabelecida, parece ser um pouco mais resistente às mudanças. Ainda segundo os autores, quando futuros professores são expostos a experiências reais de ensino, a prática tem maior impacto na crença de autoeficácia (Tschannen-Moran et al., 1998).

Duas professoras apresentaram crença ocasional para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação em prol do trabalho junto aos alunos com NEE. Para P5, por exemplo, os cursos de formação de professores apresentam conteúdos de cunho mais teórico e pouco prático, e a experiência profissional e a busca por parcerias são as estratégias que mais colaboraram com o seu trabalho. Sete professoras apresentaram crenças insuficientes e disseram que não recorrem aos conhecimentos de cursos de formação para enfrentar os desafios da prática profissional. Para elas, a internet é a principal fonte de pesquisa, por apresentar estratégias mais modernas e diversificadas. Destacamos a importância das

análises de Vitaliano e Manzini (2010) e Rodrigues (2014), que defendem que todo o currículo de formação de professores deve ser permeado de conteúdos relacionados às práticas de ensino junto aos alunos com NEE.

4.6 AUTOEFICÁCIA PARA IDENTIFICAR AS POTENCIALIDADES DOS ALUNOS COM NEE

Perguntamos às professoras: “Você consegue identificar as potencialidades de seus alunos com NEE?”. Nessa subcategoria apenas 45% das professoras apresentaram crença de autoeficácia positiva para identificar as potencialidades dos seus alunos com NEE; 30% apresentaram crença ocasional; 10% crença insuficiente; e 15% não responderam à pergunta direcionada a esse saber-fazer.

Para as professoras que apresentaram crenças positivas, as experiências diretas foram as fontes mais importantes na percepção de suas capacidades para avaliar as potencialidades de alunos com NEE, como: estar atenta ao modo como o aluno realiza as atividades; observar os comportamentos que o aluno apresenta diante das atividades propostas; captar informações a partir do que o aluno diz em sala de aula; observar o tipo de arranjos da sala de aula, de recursos e estratégias pedagógicas que mais favorecem o aluno. Estas são algumas das ações que elas relataram que, para elas, colaboram para que identifiquem as potencialidades dos alunos com NEE.

Para P1, uma das professoras que apresentou crença ocasional, é difícil saber as potencialidades dos alunos em diversas áreas. Essa descoberta vai se dando ao longo do trabalho e as possibilidades vão sendo testadas na medida em que as atividades vão sendo desenvolvidas, ou seja, de forma mais pragmática e embasada nas suas intuições.

Apenas duas professoras apresentaram crença de autoeficácia insuficiente para identificar as potencialidades de seus alunos com NEE. Curiosamente, o pouco que conseguem identificar não advém da experiência direta junto aos alunos com NEE, mas dependem do *feedback* e observação do trabalho da professora de apoio à inclusão que acompanha seus alunos. P9 atribui a dificuldade de identificar as potencialidades de seus alunos com NEE ao fato de eles serem diagnosticados com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade mas não serem medicados e, em decorrência disso, demandarem mais tempo e atenção que os demais alunos, coisa que ela diz não conseguir dispensar a eles. A professora também relatou que se sentia frustrada por não conseguir identificar as potencialidades de seus alunos em função de eles estarem numa sala de aula muito conturbada e algumas atividades se tornarem inviáveis.

Pajares e Olaz (2008) ressaltam que um indivíduo pode se sentir impedido de implementar ações em virtude de limitações factuais ou fruto de suas suposições. No caso desta professora, ela justifica que limitações sociais, como a ausência de apoio da escola e os comportamentos inadequados dos alunos, dificultam a realização do trabalho junto aos alunos com NEE.

4.7 AUTOEFICÁCIA PARA ATENDER AS NECESSIDADES DE CADA ALUNO

As professoras foram solicitadas a avaliar se se julgavam capazes de atender as necessidades dos alunos com NEE. Apenas 40% das professoras apresentaram crença de eficácia positiva para essa tarefa, 30% apresentaram crença ocasional, 20% crença de autoeficácia insuficiente e 10% das professoras não responderam a essa questão.

As situações que mais favoreceram o incremento da percepção de autoeficácia das professoras com crença positiva foram o conhecimento de recursos e estratégias de ensino diversificadas, o conhecimento das especificidades dos alunos com NEE e a parceria com a professora de apoio à inclusão. P19, no entanto, expôs um dilema comum à maior parte dos professores de turmas inclusivas: como promover o desenvolvimento e autonomia dos alunos com NEE e dos demais alunos ao mesmo tempo? Ela reconheceu que sozinhos os alunos não conseguem avançar e que precisam de intervenção; dessa forma, destacou como fundamental estabelecer parceria com as famílias.

Sete professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasional para atender as necessidades dos alunos com NEE. De modo geral, elas relataram que nem em todos os momentos da aula conseguem fazer o que é necessário para ajudá-los a superar as dificuldades. Quatro professoras apresentaram crenças insuficientes e relataram que identificar o que é necessário fazer para atender às necessidades dos alunos com NEE é um grande desafio. As dificuldades são atribuídas ao fato de as salas de aula serem numerosas e de elas não terem formação específica.

Nesta subcategoria, enquanto as professoras que apresentaram crença de autoeficácia positiva expressaram sentimentos de satisfação e alívio quando conseguem identificar o que é preciso fazer para atender as necessidades de seus alunos com NEE, as professoras com crença de autoeficácia insuficiente experimentavam sentimentos de despreparo e frustração. Krug et al. (2019) também constataram em professores sentimentos de medo, insegurança e angústia diante do sentimento de despreparo ou falta de capacitação para lidar com alunos com deficiência. A partir da Teoria da Autoeficácia (Bandura, 1997), é possível compreender que baixa crença de autoeficácia faz com que as pessoas pensem que as coisas são mais difíceis do que realmente são; provoca ansiedade, estresse, depressão e limita a capacidade da pessoa em encontrar alternativas para resolver problemas (Pajares & Olaz, 2008).

4.8 AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR ALUNOS COM PROBLEMAS DE ORDEM COMPORTAMENTAL ASSOCIADOS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nesta categoria, sete professoras (35%) apresentaram crença positiva, sendo que apenas uma professora mencionou o uso de técnicas embasadas em teorias, como as relacionadas à motivação para a aprendizagem. P7 expressou reconhecer que a teoria fornece subsídios importantes para o professor orga-

pação delas em adaptar as atividades para que os alunos com NEE participem dos mesmos conteúdos e atividades que os demais alunos da turma. As professoras que apresentaram crenças de autoeficácia ocasionais para organizar atividades pedagógicas inclusivas afirmaram que nem sempre conseguem fazer as adaptações necessárias para contemplar os alunos com NEE, conforme explicou P14: “Acho que a gente sempre pensa, né?, na hora de fazer. Mas realmente, todos os dias, você não contempla. Mas, de maneira geral, eu sim”.

Três professoras responderam que não se sentem capazes de organizar atividades pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos com NEE. Para P10, faltam-lhe conhecimentos específicos e a presença de um professor de apoio à inclusão. Mendes et al. (2018) explicam que, em virtude dos desafios que a inclusão escolar impõe ao professor, é comum que ele requeira o apoio de outros profissionais e de especialistas para avançar na construção de práticas inclusivas.

P18 relatou que não era possível propor atividades para a turma que seu aluno com paralisia cerebral conseguisse fazer, ele geralmente realizava atividades distintas. Situação semelhante foi constatada nas pesquisas desenvolvidas por Rocha e Deliberato (2012) e Vitaliano (2019). É importante destacarmos que a organização de atividades pedagógicas inclusivas diz respeito à possibilidade de os alunos com NEE participarem das mesmas atividades junto com os demais alunos da turma. Nesse sentido, não podemos considerar inclusivas atividades nas quais há adaptações de tal modo que o aluno com NEE as realiza separadamente dos demais colegas da turma.

Pajares e Olaz (2008) mencionam que possuir conhecimentos e habilidades é importante para as crenças de autoeficácia, pois, sem eles, por mais que exista uma alta crença de autoeficácia, o desempenho de sucesso não é possível. Neste caso, identificamos a necessidade de formação dos professores a respeito de como desenvolver as atividades de modo inclusivo.

4.10 AUTOEFICÁCIA PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NEE

A avaliação da aprendizagem se constitui, ao nosso ver, num dos maiores desafios da educação inclusiva, pois esbarra na ausência de orientações específicas no campo da legislação educacional e precariedade de fundamentos da literatura da área da Educação Especial sobre como avaliar aos resultados obtidos durante um processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE em contextos escolares inclusivos. Os resultados a seguir analisados evidenciam esse fato. Identificamos que a maior parte das professoras apresentaram crenças de autoeficácia ocasional em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE, representando 60% do total. Crença positiva apenas 25% e crença insuficiente 15% das professoras.

P7 e P14, por exemplo, que apresentaram crenças positivas, explicaram que costumavam perceber quando um instrumento era adequado ou não para avaliar os alunos com NEE e se preocupavam em adaptar as estratégias avaliativas para identificar as conquistas e dificuldades dos alunos. P7 explica que no dia a dia as professoras adaptam suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, mas nas avaliações em larga escala os alunos com deficiências precisam realizar a mesma prova que os demais alunos,

sem considerar que eles são alunos que têm adaptação curricular, condição esta que deveria garantir que tivessem as provas também adaptadas. Dessa forma, ela avalia ser uma prática incoerente as provas virem sem adaptação para esses alunos, ao se referir às avaliações externas como a Provinha Brasil, por exemplo.

Observamos, nos relatos das professoras que apresentaram crenças ocasionais, que as que enfrentam maior dificuldade são aquelas que precisam atribuir nota para os alunos bimestralmente. Na rede de ensino na qual foi realizado este estudo, apenas no 4º ano e no 5º ano os alunos realizam avaliações cujos resultados são analisados quantitativamente para fins de atribuição de nota. Até o 3º ano, as professoras aplicam avaliações diagnósticas que colaboram para a elaboração dos pareceres descritivos semestrais.

Três professoras apresentaram crenças insuficientes para avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE. P13, por exemplo, explicou que sente necessidade de mais orientações e de formação específica para avaliar os alunos com NEE. Ela acredita que quando o professor recebe orientações estas se revertem em práticas pedagógicas adequadas para os alunos.

Essa categoria foi a que apresentou menor incidência de crenças de autoeficácia positiva e maior frequência de crenças de autoeficácia ocasional, refletindo um dos aspectos mais nebulosos quando pensamos na inclusão dos alunos com NEE, sobretudo devido ao desconhecimento da comunidade escolar das poucas orientações existentes (Ministério da Educação, 2003, 2006), até o momento, sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com NEE e à carência de estudos que apontem como ela ocorre no contexto escolar inclusivo.

5. CONCLUSÕES

Os resultados do estudo apontam que, apesar da política educacional inclusiva, as escolas ainda não conseguiram organizar suas práticas a fim de atender as particularidades dos alunos com NEE, bem como explicitam fragilidades na formação de professores e na organização da estrutura e dinâmica escolar que impactam diretamente no cotidiano e nas práticas dos professores.

Acreditamos que as variáveis pessoais dos professores devem estar nas pautas dos cursos de formação de professores, já que elas parecem guardar uma relação com as crenças de autoeficácia docente. Sugerimos que práticas formativas sejam organizadas com o objetivo de aumentar as crenças de autoeficácia dos professores; partir de situações práticas nas quais eles precisam articular conhecimentos teóricos e práticos para pensar e rever estratégias pedagógicas pode contribuir para o fortalecimento de suas crenças.

Consideramos que os resultados confirmam a nossa hipótese de que o domínio de conhecimentos teóricos e práticos para a inclusão é importante para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos professores; que crenças de autoeficácia robustas resultam em professores mais confiantes, motivados e que, possivelmente, adotam práticas pedagógicas consideradas mais adequadas e inclusivas, ao passo que crenças de autoeficácia mais fracas tendem a levar os professores a se sentirem mais ansiosos, angustiados,

despreparados, e mais propensos a adotar práticas pedagógicas menos inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Alínea.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Company.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: Um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-708. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28427>
- Carvalho, R. E. (2018). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (12.^a ed.). Mediação.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). O campo das habilidades sociais: Conceitos básicos e importância. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor* (pp. 9-24). EduFSCar.
- Ferreira, L. C. M. (2017). Crenças de autoeficácia docente robustas: Estratégias para prevenir o desenvolvimento da síndrome de burnout. In R. T. laochite & R. G. Azzi (Orgs.), *Autoeficácia em contexto de saúde, educação e política* (pp. 83-93). Letra1.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (34.^a ed.). Paz e Terra.
- laochite, R. T. (2014). Crenças de eficácia docente e suas origens. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(2), 81-102. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a06.pdf>
- Krug, H. N., Krug, R. R., & Krug, M. M. (2019). Docência e inclusão: Os desafios e os sentimentos de professores de educação física na educação básica. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(7), 19-34. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n7.5848>
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2018). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial*. EduFSCar.
- Ministério da Educação. (2003). *Saberes e práticas da inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>
- Ministério da Educação. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (2.^a ed.). <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>
- Nozi, G. S. (2013). *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000185420>
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma

visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Artmed.

Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 72-89.

<https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>

Rocha, A. N. D. C., & Deliberato, D. (2012). Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: Identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 5-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>

Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. V. Bicudo & C. A. Silva Júnior (Orgs.), *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da universidade* (pp. 145-155). UNESP.

Silva, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. <https://doi.org/10.21814/rpe.7733>

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 732-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002>

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17.^a ed.). Vozes.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.2307/1170754>

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

Vitaliano, C. R. (2019). Formação de professores de educação infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: Uma pesquisa colaborativa. *Pró-posições*, 30, e20170011. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>

Vitaliano, C. R., & Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In C. R. Vitaliano (Org.), *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 51-112). EDUEL.

i Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-5128-0493>

ii Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-8757-4204>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Gislaine Semcovici Nozi
Rua Ibirá, 310, Jardim Alvorada
Londrina-Paraná, Brasil
gislainesemcovicinozi@gmail.com

Recebido em 02 de setembro de 2020

Aceite para publicação em 23 de maio de 2022

Self-efficacy beliefs in teachers regarding teacher's knowledge for inclusive education

ABSTRACT

Self-efficacy beliefs in teachers are related to their judgment of being able to implement actions in the classroom aiming at affecting students' self-efficacy, motivation, and performance. Given the importance of this motivational construct in teachers, this research aimed to investigate self-efficacy beliefs in regular teachers of Elementary School regarding the performance of pedagogical practices related to the literature-based procedural knowledge to favor the inclusion process of students with Special Educational Needs (SEN). It was adopted the survey method. The data was collected through semi-structured interviews and then organized into one category and 10 subcategories. The results identified that the self-efficacy beliefs of the participating teachers were more positively related to: developing a positive emotional and affective climate within the classroom regarding SEN students; working collaboratively with other professionals; evaluating and organizing the physical space of the classroom; and identifying the difficulties of SEN students. Low self-efficacy beliefs were also identified when it relates to evaluating the learning of SEN students and organizing inclusive pedagogical activities. The results indicate that mastering the procedural knowledge for inclusive education interferes with the teachers' self-efficacy belief of working with SEN students and that the teachers' self-efficacy belief influences how they organize pedagogical practice with SEN students.

Keywords: Inclusive education; Students with special needs; Teacher self-efficacy

Creencias de autoeficacia de profesores en relación con los saberes docentes para la educación inclusiva

RESUMEN

Las creencias de autoeficacia de profesores se refieren a cuánto creen que son capaces de implementar acciones en la sala de clases con el fin de afectar la autoeficacia, la motivación y el rendimiento de los alumnos. Dada la importancia de este constructo motivacional en los profesores, esta investigación tuvo como objetivo: investigar las creencias de autoeficacia de profesores regulares de la Educación Primaria I para la ejecución de acciones pedagógicas relacionadas con los conocimientos procedimentales indicados por la literatura para favorecer el proceso de inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El método adoptado fue el de la investigación por encuesta. Los datos se reunieron mediante entrevistas semiestructuradas y se organizaron en una categoría y 10 subcategorías. Como resultados, identificamos que las profesoras participantes presentaron creencias de autoeficacia más positivas para: desarrollar un clima emocional y afectivo positivo en la clase en relación con los estudiantes con NEE; actuar de forma colaborativa con otros profesionales; evaluar y organizar el espacio físico de la sala de clases; y identificar las dificultades de los alumnos con NEE. E presentaron creencias de menor autoeficacia para evaluar el aprendizaje de los alumnos con NEE y organizar actividades pedagógicas inclusivas. Los resultados muestran que el dominio de saberes procedimentales para la educación inclusiva interfiere con la creencia de autoeficacia de profesores para trabajar con alumnos con NEE y que la creencia de autoeficacia de los profesores influye en la forma en que ellos organizan la práctica pedagógica con los alumnos con NEE.

Palabras clave: Educación inclusiva; Alumnos con necesidades especiales; Autoeficacia docente

Implementação do RESCUR com crianças e adolescentes surdos: Perceção de professores, pais e alunos sobre o impacto ao nível do bem-estar e das aprendizagens

RESUMO

A resiliência é um conceito dinâmico e interativo que se refere à capacidade de o indivíduo se ajustar e recuperar perante vários tipos de adversidades ou dificuldades mais ou menos prolongadas no tempo. Implementar programas preventivos e promotores de resiliência revela-se, assim, fundamental na infância e na adolescência, principalmente em crianças vulneráveis. O presente estudo procurou explorar a perceção de 37 crianças e adolescentes surdos, com idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos, e respetivos pais e professores acerca do impacto da adaptação e implementação do Currículo Europeu para a Resiliência (RESCUR). Neste estudo qualitativo foram realizados grupos focais com as crianças e adolescentes e entrevistas com os pais e professores. Os dados foram sujeitos a análise temática. Os resultados revelam melhorias significativas ao nível do bem-estar individual e social e da aquisição de competências relacionais, comunicacionais e académicas. Estes resultados demonstram a importância de promover a resiliência e aprendizagens específicas, adaptadas ao contexto da surdez, que possibilitem a estas crianças e adolescentes uma aprendizagem integral.

Palavras-chave: Surdez; RESCUR; Crianças; Programas de resiliência; Estudo qualitativo

Eunice Freitasⁱ
Universidade de
Lisboa, Portugal

Celeste Simõesⁱⁱ
Universidade de
Lisboa, Portugal

Ana Mineiroⁱⁱⁱ
Universidade Católica
Portuguesa, Portugal

Ana Beato^{iv}
Universidade Lusófona,
Portugal

1. INTRODUÇÃO

A linguagem e a comunicação são veículos através dos quais os indivíduos navegam na infância e na transição para as etapas seguintes, no contexto das suas experiências relacionais, educacionais e profissionais (Luft, 2017). Crianças surdas recorrem a uma língua diferente, que pode condicionar as suas interações comunicativas (Marschark et al., 2012).

De acordo com os últimos dados disponíveis na base de dados de Portugal Contemporâneo (PORDATA, 2011), existiam 84.172 indivíduos surdos no ano de 2015. Por sua vez, o relatório do Estado da Educação

de 2018 refere que no ano letivo de 2016/2017 existiam 609 alunos surdos, dos quais 388 frequentavam Escolas de Referência Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS) (Conselho Nacional de Educação, 2019).

A surdez é um conceito dinâmico que pode ser definido através de duas perspetivas diferentes: a perspetiva médica (Hawkins & Arbor, 2009) e a perspetiva linguística e cultural (Holcomb, 2013; Lane, 1992). Sob a perspetiva médica, são consideradas as características sensoriais que afetam o sentido da audição e que a comunidade médica pretende resolver através de ajudas tecnológicas como próteses e implantes cocleares (Hawkins & Arbor, 2009). Sob a perspetiva linguística e cultural, são consideradas a língua e a cultura que integram o indivíduo surdo numa comunidade surda, face às suas diferenças biológicas (Holcomb, 2013; Lane, 1992).

A maioria dos pais das crianças surdas apresenta uma audição normal (85% a 95%) e não tem consciência das barreiras substanciais que existem para o estabelecimento de uma comunicação eficaz com os seus filhos (Hall et al., 2018). Desta forma, estas crianças passam menos tempo a interagir com os seus familiares ouvintes e mais tempo a brincar de forma solitária. Esta interação mais restrita pode interferir de forma negativa no seu desenvolvimento socioemocional, independentemente dos contextos educativos (Hintermair, 2006; Mekonnen et al., 2015), e, por conseguinte, nas relações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam (Mekonnen et al., 2015). Estes obstáculos acarretam outros ao nível da expansão de uma língua natural – a língua gestual. Ainda que a arquitetura cerebral compreenda áreas específicas para a linguagem, crianças que não adquiriram, no período de maior sensibilidade neurológica, fluência e estruturas gramaticais mais complexas terão dificuldades acrescidas (Mineiro et al., 2014).

Vários estudos estabelecem diferenças entre crianças surdas e ouvintes e mostram-nos resultados que se complementam entre si. Por exemplo, os estudos de Cawthon et al. (2018) e de Stevenson et al. (2015) mostram que crianças surdas vivenciam experiências diferentes das crianças ouvintes ao nível da identidade, da comunicação, da educação, da cultura e das relações sociais. Ketelaar et al. (2015) referem que as crianças surdas apresentam uma maior dificuldade no reconhecimento das expressões faciais e na compreensão de conversas com colegas ouvintes, principalmente em ambientes mais ruidosos, como o recreio das escolas (Punch & Hyde, 2011). Mostram ainda dificuldade na manutenção de relações de amizade (Mekonnen et al., 2015), no pensamento alternativo, na descentração do seu querer (Johnson et al., 2018) e na aquisição de valores, conhecimentos e competências (Hall et al., 2018). Mekonnen et al. (2015), num estudo levado a cabo com crianças surdas e ouvintes em diferentes graus de ensino, mostraram que os problemas emocionais e comportamentais das crianças surdas têm um impacto maior na aprendizagem em sala de aula.

A educação e o ensino desta população trazem desafios acrescidos para os pais ouvintes, que relatam dificuldades em melhorar a comunicação, gerir a frustração, incentivar a socialização e melhorar a autoestima dos seus filhos (Wright, 2008). Torna-se, assim, fundamental promover estas e outras competências que ajudem as crianças surdas a enfrentar os diferentes desafios com que se deparam quotidianamente.

A resiliência pode definir-se como a capacidade de um sistema e adaptar com sucesso aos desafios que surgem ao longo da vida, em diferentes momentos e contextos (Masten & Barnes, 2018). É um processo dinâmico, desenvolvimental, interativo e multissistêmico, que integra características individuais e contextuais (Masten & Wright, 2010; Southwick et al., 2014; Ungar, 2012, 2018; Windle, 2011; Zimmerman & Brenner, 2010). As características individuais relacionam-se com competências cognitivas, emocionais e relacionais (Wright et al., 2013). Por sua vez, as características contextuais relacionam-se com os diferentes contextos em que a criança se insere, nomeadamente a família, através do apoio afetivo e das boas práticas parentais; a escola, através da promoção de fatores de resiliência; e a comunidade, através das oportunidades de participação nas atividades comunitárias (Wright et al., 2013). A este respeito, a Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2017) sublinha que a resiliência compreende em si uma combinação de competências pessoais e sociais que permitem lidar com a adversidade e proteger a saúde e o bem-estar de cada indivíduo.

A literatura tem demonstrado que a promoção da resiliência na infância diminui o risco de diferentes problemas e perturbações que ocorrem na idade adulta, tais como ansiedade, dificuldade no controlo do impulso, ou abuso de substâncias (Kessler et al., 2007). Deste modo, fomentar competências de resiliência em idades precoces pode ser um fator protetor fundamental na prevenção de problemas variados, especialmente em contextos de maior adversidade.

2. CURRÍCULO RESCUR: CAMINHOS QUE SE TRILHAM COM BÚSULA

Nos últimos anos a literatura tem demonstrado o impacto positivo de vários programas preventivos focados na aquisição e promoção de competências socioemocionais e de resiliência em crianças e jovens (Dray et al., 2017; Durlak et al., 2011; Fenwick-Smith et al., 2018). A investigação realizada no âmbito de programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) e da promoção da resiliência enfatiza a necessidade de implementar programas de prevenção universal que envolvam a comunidade escolar (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Osher et al., 2016; Ungar et al., 2019)

No caso particular das crianças surdas, uma revisão da literatura, que englobou estudos de 1990 a 2015 (Cawthon et al., 2018), mostrou que o campo de investigação está atualmente direcionado para a promoção de competências socioemocionais. Neste sentido, e apesar de escassos, destacamos alguns estudos relativos a programas de intervenção neste campo com crianças surdas. O programa de curta duração de Naeini e colaboradores (2013), realizado com 69 estudantes surdas em contexto escolar, mostrou uma melhoria significativa na autoimagem, competências socioemocionais, comunicação e ajuste escolar. Também Greenberg e Kusche (1998), numa implementação do currículo PATHS com crianças surdas, verificaram um aumento significativo das competências de resolução de problemas, compreensão emocional,

desempenho cognitivo, comportamento, e das competências sociais. Um outro exemplo é o programa “The play breaks the silence mask”, que utiliza o jogo e o drama com o objetivo de promover os fatores associados à resiliência e que mostrou um aumento de estratégias de comunicação entre crianças surdas e ouvintes (Cernea et al., 2014).

Com o intuito de promover competências associadas à resiliência na infância, foi criado o Currículo Europeu para a Resiliência – RESCUR, desenvolvido no âmbito de um consórcio europeu (Cefai et al., 2014). O currículo RESCUR pode ser definido como um programa de caráter preventivo e universal, desenhado para ser implementado na escola por educadores e professores do pré-escolar ao 2º ciclo (Cefai et al., 2014; Simões et al., 2016). Este currículo tem como objetivo a promoção e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, para capacitar as crianças não só na superação das adversidades, mas também no crescimento e prosperidade a nível académico, social e emocional (Cefai et al., 2014). Os resultados decorrentes de um estudo nacional que incluiu 1692 crianças dos 3 aos 17 anos de idade revelou que as crianças e jovens apresentavam melhorias em várias dimensões no plano individual e relacional, no contexto escolar e no contexto familiar, após a realização do programa (Simões et al., 2020). Apesar de os resultados serem mais expressivos nas idades precoces, estes parecem transversais aos vários grupos etários, de outros países parceiros do consórcio (Cavioni et al., 2018; Cefai et al., 2018; Matsopoulos et al., 2020). Contudo, este e outros programas semelhantes não foram ainda adaptados e aplicados a crianças e adolescentes surdos. Deste modo, permanece uma lacuna significativa de programas adaptados a esta população, com necessidades específicas ao nível da língua utilizada, da comunicação e das relações socioemocionais.

Por este motivo, este estudo procurou avaliar o impacto do RESCUR adaptado e implementado com crianças e adolescentes surdos, ao longo de 14 semanas, a partir das perspetivas dos alunos, respetivos pais e professores.

Para abranger um maior número de sujeitos e criar abordagens dinâmicas e interativas num contexto que pertence a todos – a escola –, o conceito de surdez utilizado ao longo deste estudo compreendeu ambas as perspetivas já descritas: a perspetiva médica e a perspetiva linguística e cultural. Este conceito não é abordado de forma monolítica e abrange não só o tipo de surdez, a identidade surda e a forma como o surdo utiliza a língua gestual, mas também a oralidade e as respostas tecnológicas que utiliza. É nesta interação de perspetivas que surgem os resultados deste estudo.

Constitui-se objetivo deste estudo: analisar o impacto da implementação do currículo RESCUR adaptado para crianças e adolescentes surdos, em contexto escolar e familiar, a partir das perceções dos alunos, dos respetivos pais e professores, em três escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos do país.

3. METODOLOGIA

3.1. DESENHO

Neste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa e descritiva para aferir e analisar diferentes perspetivas acerca do impacto da adaptação e implementação do RESCUR. Desta forma, foram utilizados dois métodos diferenciados: grupo focal e entrevista. O primeiro foi utilizado com os alunos. O segundo foi utilizado com professores/educadores de cada uma das turmas, na modalidade de entrevista individual, e com os encarregados de educação, na modalidade de entrevista escrita.

Constituíram-se critérios de inclusão: crianças e adolescentes surdos, sem restrição de género e de nacionalidade, que integram uma das três escolas selecionadas, nas zonas norte, centro e sul de Portugal, respetivos pais e professores, sem qualquer tipo de restrição.

3.2. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 37 alunos surdos, 19 dos quais eram do género feminino (51.4%) e apresentavam idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos de idade ($M = 9.21$; $DP = 3.06$). O número de elementos por turma variou entre os dois e os 10 alunos. A Tabela 1 mostra as características dos alunos da amostra deste estudo. Estes alunos eram de diferentes regiões de Portugal (norte, centro e sul) e frequentavam turmas bilingues para alunos surdos, usufruindo, por isso, de uma resposta educativa especializada, sendo a Língua Gestual Portuguesa (LGP) a primeira língua utilizada e a Língua Portuguesa (LP) a segunda língua utilizada. Desta forma, todos os alunos desta amostra sabiam comunicar em LGP. Contudo, nem todos os alunos utilizavam unicamente esta língua para o fazer. Alguns alunos oralizavam, gostavam de oralizar e preferiam estabelecer uma comunicação oralista, enquanto outros oralizavam mas preferiam uma comunicação em LGP, e ainda outros não oralizavam, só comunicavam em LGP.

No estudo, participaram também 36 pais ouvintes (97.3%) e um surdo, representando um encarregado de educação por cada criança/adolescente. Destes, 75.68% eram de género feminino, mães dos alunos que integraram o estudo. A idade média destes participantes era de 39.60 anos. Relativamente ao nível de escolaridade, é de referir que 20.3% tinham habilitações de 1º ciclo, 26.6% de 2º ciclo, 29.5% de secundário e 23.6% de licenciatura.

Participaram ainda neste estudo, através de um trabalho colaborativo com a investigadora, duas educadoras e nove professores, sendo, destes: seis professores titulares de turma (cinco com especialização em educação especial), um diretor de turma, uma professora de educação especial e uma professora de apoio.

Deste universo, oito docentes lecionavam turmas bilingues de alunos surdos (72.73%) e os restantes lecionavam turmas regulares, com alunos surdos integrados. Salienta-se, ainda, que oito eram de género feminino (81.82%) e a média de idades era de 48.73 anos. Relativamente ao nível de escolaridade, 36.36% tinha licenciatura, 45.46% pós-graduação e 18.18% mestrado.

Tabela 1
Caraterísticas dos Alunos da Amostra Deste Estudo (N = 37)

	n	%
Região do país		
Norte	5	13.5
Centro	10	27
Sul	22	59.5
Escolaridade		
Pré-escolar	7	18.9
1.º Ciclo	22	59.5
2.º Ciclo	5	13.5
3.º Ciclo	3	8.1
Rastreio Auditivo Neonatal Universal (RANU)		
Sim	21	56.8
Não	16	43.2
Grau de Perda Auditiva		
Leve	3	8.1
Leve a Moderado	2	5.4
Severo	4	10.8
Severo a Profundo	7	18.9
Profundo	21	56.8
	Média (M)	Desvio-Padrão (DP)
Idade (anos)	9.21	3.06
Idade de diagnóstico (meses)	28.11	29.88
Prótese coclear	20	54.05
Implante coclear	15	40.54
Não usa implante/prótese	2	5.41
Idade de colocação de implante coclear (meses)	44.33	27.99
Tempo de utilização de implante (meses)	61.73	36.40

Na dinamização de sessões pontuais do pré-escolar e de 1º ciclo, assim como na exploração de conceitos/vocabulário desconhecido para os alunos, foi estabelecida uma parceria com os docentes de LGP e terapeutas da fala de cada escola.

O presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Centro Académico de Medicina de Lisboa (Universidade de Lisboa), Portugal.

3.3 INSTRUMENTOS

A realização das entrevistas e dos grupos focais obedeceu a um conjunto de questões orientadoras. O guião dirigido aos grupos focais foi composto por oito perguntas abertas, relacionadas com o bem-estar e com as aprendizagens.

O guião de entrevista aos professores foi composto por 14 perguntas, das quais 12 eram abertas. Estas questões relacionavam-se com as adaptações realizadas, o impacto das atividades, o bem-estar e as aprendizagens adquiridas pelos alunos.

O guião de entrevista escrita dirigido aos pais foi composto por quatro questões abertas relacionadas com o impacto das atividades e com as aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Os guiões utilizados com as três fontes encontram-se em apêndice.

3.4 PROCEDIMENTOS

Os participantes deste estudo foram recrutados do pré-escolar e de escolas do 1º, 2º e 3º ciclos, de três regiões diferentes do país (norte, centro e sul). O processo de recrutamento decorreu durante os anos letivos de 2016/2017 a 2018/2019.

Realizou-se uma reunião individual com cada uma das direções das escolas e, numa fase posterior, com os professores. De seguida, foi enviada uma carta aos encarregados de educação apresentando os objetivos deste estudo e um convite para uma reunião, a realizar-se na escola, com o intuito de lhes fornecer informações detalhadas sobre o projeto. Dos convocados, compareceram 67.6%. Aos restantes foi-lhes dada a mesma informação via telefone, pela investigadora.

Posteriormente, foram explicados aos alunos todos os procedimentos e informações relativos ao RESCUR.

Para a autorização deste estudo, os diretores das escolas e os pais envolvidos preencheram o documento de consentimento informado, livre e esclarecido. Os alunos a partir do 2º ano de escolaridade preencheram o documento de assentimento informado, livre e esclarecido.

Durante 14 semanas os alunos participaram nas sessões adaptadas do RESCUR. O primeiro tema “Desenvolver Competências de Comunicação” contemplou os seguintes subtemas: Atenção eficaz; Compreender as emoções na comunicação; Comunicar ideias, negociação e cooperação; Expressar sentimentos; Defender-se a si mesmo; Resolução de conflitos assertiva. O segundo tema “Estabelecer e Manter Relações Saudáveis” integrou os seguintes subtemas: Fazer e ter amigos; Comportamento pró-social; Promover relações e clima escolar positivos; Partilha, cooperação e trabalho de equipa; Empatia; Comportamento ético e responsável.

Cada uma das sessões foi implementada com uma regularidade semanal e teve uma duração média de 90 minutos. As atividades de cada sessão foram desenvolvidas em duas línguas: LGP e LP, em todas as turmas, atendendo à preferência linguística de cada aluno. No pré-escolar e no 1º ciclo, numa parceria entre a investigadora e o docente da turma. No 2º ciclo, através da mediação de uma intérprete de LGP entre o investigador, o professor

e os alunos. Este procedimento distinto para cada ciclo está relacionado com a organização de recursos humanos das escolas.

Cada sessão teve a estrutura do currículo RESCUR, com adaptações significativas. Salientam-se algumas relativas à estrutura de cada sessão:

- 1) As atividades de *mindfulness* passaram a focar-se nos sentidos da visão, tato, olfato e paladar;
- 2) Na apresentação das personagens, ao longo de todas as histórias, uma das personagens principais teve próteses ou implantes, com o intuito de promover uma maior identificação dos alunos com as personagens. A cada personagem atribuiu-se um nome gestual;
- 3) As histórias foram reduzidas e dramatizadas pelos professores e, posteriormente, pelos alunos, com o respetivo cenário e acessórios;
- 4) As estratégias de *role-play* tiveram sempre um lugar de destaque ao longo dos vários temas, para a exemplificação de situações variadas do quotidiano das crianças, permitindo que elas percebessem que diferentes atitudes/comportamentos têm por consequência diferentes respostas;
- 5) Alguns dos trabalhos de casa foram simplificados e adaptados ao contexto das crianças, de forma a que entendessem o pretendido e se identificassem com a atividade proposta.

Nas escolas situadas nas zonas centro e sul, o currículo adaptado foi desenvolvido em turmas bilingues de alunos surdos. Na escola situada na zona norte, o currículo adaptado foi promovido num contexto inclusivo, sendo já prática deste Agrupamento desenvolver atividades conjuntas com crianças surdas e ouvintes.

No final da implementação de cada um dos temas foram dinamizados grupos focais com os alunos. A avaliação foi realizada através das duas línguas, tal como a implementação do currículo. No pré-escolar e no 1º ciclo, com a investigadora e a docente de turma; no segundo ciclo, com o apoio da intérprete de língua gestual. Os recursos materiais utilizados para a realização do grupo focal foram: a) uma sala de aula com as cadeiras dispostas em U, à semelhança das sessões de implementação do currículo, para que todos se conseguissem ver uns aos outros; b) guião do grupo focal; c) canetas e folhas de papel. A moderação foi realizada pela investigadora e teve o apoio das respetivas educadoras/professoras¹. Cada uma das sessões teve uma duração de 90 minutos.

De seguida procedeu-se à realização de entrevistas individuais aos professores, no final da implementação de cada um dos temas. Cada entrevista teve uma duração média de 45 minutos. Os recursos materiais utilizados para a realização das entrevistas foram: a) uma sala; b) o guião de entrevista; c) canetas e folhas de papel; d) um gravador de voz.

Com os pais foi realizada uma entrevista escrita no final da implementação dos dois temas.

1. As duas moderadoras anotaram as respostas orais e gestuais dos alunos para a compreensão dos dados.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

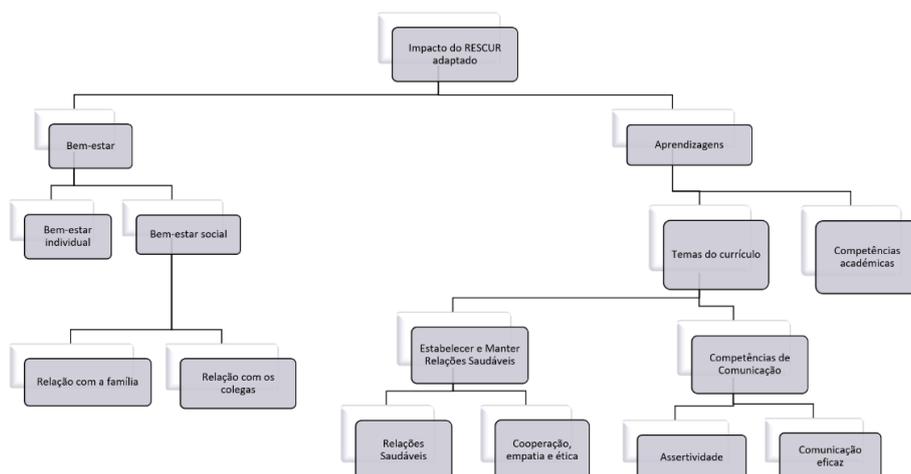
Para este estudo foi realizada uma análise temática (Braun & Clarke, 2006). Todas as respostas recolhidas através das entrevistas e dos grupos focais foram transcritas e posteriormente submetidas ao processo de codificação. Numa primeira fase, os autores realizaram várias leituras atentas das entrevistas transcritas com o intuito de recolher ideias-chave, através de palavras, expressões repetidas e ideias idênticas, identificando também potenciais temas. Numa segunda fase, identificaram os códigos, de forma independente. De seguida, reuniram, para debater os códigos identificados. Foi tida em consideração a diversidade dos códigos e, através destes, foram criados subtemas. Numa terceira fase, foram identificadas, citações congruentes com os subtemas abrangentes. Depois, em última análise, os temas foram reavaliados e foi feita a nomeação e definição dos mesmos. Deu-se, por fim, a escrita da análise realizada.

4. RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir das três fontes identificaram vários aspetos idênticos nas respostas analisadas (ver Figura 1). Pais, professores e alunos referiram que a adaptação e respetiva implementação do RESCUR teve um impacto positivo ao nível das aprendizagens nos temas sugeridos por este currículo, nomeadamente “Estabelecer e Manter Relações Saudáveis” e “Competências de Comunicação”. Estas aprendizagens promoveram outras, de forma indireta, tais como competências académicas. A implementação revelou também ser desencadeadora de bem-estar, a nível individual e social. Neste último, através da relação com a família e com os colegas. Pais e professores referem a importância das competências promovidas em crianças e adolescentes surdos, de forma a colmatar algumas das suas lacunas a nível comunicacional e relacional. Enfatizam a continuidade da adaptação e conseqüente implementação deste currículo, assim como a integração destas sessões num tempo definido, na mancha horária dos alunos, ao longo do ano letivo.

Figura 1

O Impacto da Implementação do Currículo RESCUR Adaptado



4.1. BEM-ESTAR

O bem-estar está relacionado com várias dimensões do indivíduo (física, psicológica e social). No presente estudo, está subdividido em duas subcategorias: Bem-Estar Individual e Bem-Estar Social.

4.1.1 BEM-ESTAR INDIVIDUAL

O Bem-Estar Individual apresenta mais ênfase na dimensão psicológica. Esta dimensão integra as emoções positivas, a percepção de felicidade, o otimismo, a satisfação com a vida e o equilíbrio emocional.

Neste campo, os alunos referiram que estas aulas lhes transmitiram calma, felicidade, confiança e bons sentimentos, atribuindo principalmente esta satisfação às atividades de *mindfulness*. Nesta subcategoria, os termos mais frequentes foram: ‘calma’, ‘felicidade’ e ‘motivação’. “Eu agora sinto-me melhor, agora estou melhor” (aluno 20, 15 anos); “O *mindfulness* deixa as pessoas calmas e relaxadas” (aluno 17, 14 anos); “Estas aulas são importantes para a nossa vida, para o nosso futuro, para sermos felizes” (aluna 19, 12 anos); “Aprendi a ajudar, a respirar fundo quando estou nervosa ou chateada; quando respiramos ficamos mais calmos” (aluna 35, 9 anos).

Os professores enfatizaram a importância de os alunos aprenderem a acalmar-se sozinhos e de forma autónoma, para posterior utilização destas estratégias em diferentes situações e contextos. Explicaram que esta calma tem um impacto positivo nos alunos relativamente à concentração em sala de aula. Com exceção de um professor, todos referiram que foi possível observar a motivação, a curiosidade e o empenho dos alunos na realização das atividades propostas no âmbito deste projeto.

Nas primeiras vezes era difícil os alunos conseguirem acalmar-se, era muito difícil eles fecharem os olhos, porque estão a isolar-se completamente do mundo que os cerca, porque também não ouvem, e penso que neste momento, para além de já estarem a conseguir fazê-lo com muito mais facilidade, também já sentem essa necessidade. Eu também tenho feito todos os dias e, se me esqueço, são eles que me lembram. (professor 1)

Eu acho que é muito importante. Eu notei, depois, em situações fora da atividade, e mesmo quando tu já não estavas, que os alunos procuravam essas estratégias de *mindfulness* para relaxarem; principalmente o J., que é dos alunos mais difíceis a nível comportamental. Ele próprio respirava, fazia o relaxamento para se sentir bem. Eu acho que eles adoraram. (professor 3)

4.1.2 BEM-ESTAR SOCIAL

O Bem-Estar Social está associado às relações interpessoais vivenciadas em diferentes contextos. Neste artigo esta subcategoria está dividida em: Relação Com a Família e Relação Com os Colegas.

4.1.2.1 *Relação Com a Família*

A *Relação Com a Família* é referida pelos alunos, pais e professores e está associada ao sentido de proximidade, diálogo, interação com a criança e envolvimento com a escola. Esta relação é construída através das propostas de trabalho enviadas para casa, para as crianças desenvolverem em conjunto com as suas respetivas famílias. Nesta subcategoria, as palavras/expressões mais frequentes foram: ‘ajudar’, ‘falar/conversar’, ‘vida’ e ‘partilhar’.

A maioria dos alunos referiu que os trabalhos de casa eram importantes para estar, dialogar, partilhar, interagir e serem ajudados pela família. Explicaram que, através deste diálogo e interação, conseguiam perceber acontecimentos relacionados com a vida deles e com a vida familiar. “Os trabalhos ajudam a estar com a família, a respeitar a família” (aluna 3, 6 anos); “É bom para haver uma partilha entre os pais, uma partilha sobre a vida deles e a minha” (aluno 18, 13 anos); “É um momento de carinho, onde falamos de coisas importantes” (aluno 34, 6 anos).

Dois alunos referiram que não consideram os trabalhos de casa importantes e um deles explicou que perturba os pais: “Acho que não é importante, porque os pais estão ocupados” (aluna 16, 15 anos).

Relativamente a este tema, os professores expuseram que as propostas realizadas em família constituíram uma forma de aproximação das famílias e uma oportunidade para os pais conhecerem melhor os seus filhos, as aprendizagens que realizam e o que pensam acerca de vários temas. “De ressaltar que todos os aspetos foram interessantes [na implementação deste currículo], mas o facto de os temas serem trabalhados na escola e em família proporcionaram um ambiente seguro para a criança. Hoje em dia é uma das mais-valias a escola e a família caminharem ‘juntas’ para ajudarem a criança a crescer mais forte emocionalmente” (professor 11).

Os pais mencionaram a reflexão sobre determinados temas de que raramente se fala, um maior conhecimento acerca dos seus filhos, a criação de uma ligação mais próxima entre pais e filhos: “Trabalhos muito interessantes! Têm sido assuntos que estimulam a reflexão da M. e a nossa, pais e irmãos” (pai 10); “Os trabalhos são ótimos, falamos de vários temas e é muito bom” (pai 12).

Três pais referiram que os trabalhos de casa eram difíceis de realizar por questões de tempo e/ou por questões relacionadas com a falta de vocabulário e a dificuldade de comunicação com a criança: “Para nós, família, os trabalhos de casa eram difíceis para fazer por causa das horas da escola e do transporte. Eu não entendo bem os jogos e as instruções” (mãe 13).

4.1.2.2 *Relação Com os Colegas*

A *Relação Com os Colegas* está associada à interação, afeto, proximidade, aceitação e ajuda que é estabelecida entre pares. Esta relação é menos consistente, quando comparada com a anterior, por haver um número inferior de respostas relativas ao tema.

A este nível, os alunos referiram o ‘estar juntos’, a ‘partilha’, a ‘aceitação das ideias’ dos colegas e a ‘afetividade’: “De estarmos juntos e de

partilharmos as coisas que nos acontecem” (aluno 17, 14 anos); “De estar em grupo” (aluna 22, 15 anos); “Estas atividades dão amigos, carinho, e aprendemos a respeitar” (aluno 32, 10 anos).

Os professores afirmaram que a turma se tornou mais unida, gerando-se uma relação de amizade mais estreita e mais prestável: “O grupo tornou-se um grupo muito mais unido, mais coeso; e notou-se uma mudança de comportamento em alguns alunos, como, por exemplo, na ajuda mútua, em preocupar-se com o outro, no respeito pelo outro” (professor 7); “Os alunos mostraram-se mais amigos uns dos outros, mais prestáveis e até mais calmos” (professor 7).

4.2. APRENDIZAGENS

Entende-se por aprendizagens todas as aquisições realizadas pelos alunos no âmbito do desenvolvimento deste currículo adaptado, nomeadamente: relacionais, emocionais, comunicacionais e académicas.

A categoria Aprendizagens está subdividida em duas subcategorias: Temas do Currículo e Competências Académicas.

4.2.1 TEMAS DO CURRÍCULO

O RESCUR está organizado em seis temas. Contudo, só fazem parte desta subcategoria dois temas, os que foram promovidos de forma explícita ao longo das sessões, nomeadamente: Desenvolver Competências de Comunicação; e Estabelecer e Manter Relações Saudáveis.

4.2.1.1 *Desenvolver Competências de Comunicação*

O tema Desenvolver Competências de Comunicação está subdividido em dois subtemas: Comunicação Eficaz e Assertividade.

A *Comunicação Eficaz* diz respeito à atenção eficaz, à compreensão de emoções na comunicação e à comunicação de ideias, cooperação e negociação. Nesta subcategoria as palavras/expressões mais frequentes foram: ‘comunicação’ e ‘expressão’.

Os alunos explicaram que foi importante perceberem as falhas na comunicação, aprenderem a observar as expressões nas outras pessoas e perceberem o que sentem quando elas comunicam: “Foi importante para mim perceber o impacto da expressão facial” (aluna 21, 15 anos); “Eu aprendi a estar com atenção, olhar para a pessoa quando estamos a falar com ela e conhecer os sentimentos” (aluna 24, 7 anos).

Os professores referiram que estas atividades dirigidas para a aquisição de competências conducentes a uma comunicação eficaz são fundamentais e permitiram desencadear aprendizagens significativas nos alunos: “São ferramentas que eles podem ter para resolver os problemas que vão surgindo ao longo da vida, do dia a dia” (professor 4); “Este projeto deveria ter continuidade, é muito interessante o diálogo e a comunicação que promove entre todos” (pai 5).

A *Assertividade* implica a expressão de sentimentos e pensamentos de forma adequada, respeitando e reconhecendo os seus próprios direitos e os dos outros. Este subtema foi associado à expressão de sentimentos e necessidades, ao saber defender-se a si mesmo e à resolução de conflitos assertiva. Nesta subcategoria as palavras/expressões mais frequentes foram: ‘resolver problemas’, ‘expressão’ e ‘saber dizer não’. “Eu mudei, eu consigo expressar-me, dizer o que penso e o que sinto” (aluna 21, 15 anos); “A compreender que partes do corpo expressam os sentimentos” (aluna 28, 9 anos); “Aprendi a dizer ‘não’ quando não concordo com alguma coisa, mesmo que seja meu amigo” (aluna 19, 12 anos); “Que me posso sentir: feliz, zangada, triste e com medo” (aluna 26, 10 anos); “Que não se deve bater, gozar e obrigar a fazer a nossa vontade” (aluno 27, 11 anos).

Os professores e os pais referiram que notaram diferenças nos alunos ao nível da identificação de sentimentos, no pensar antes do agir de forma impulsiva e no cumprimento de regras: “Notei diferenças a nível da expressão de sentimentos” (professor 7); “Eu acho que houve uma assertividade maior dos alunos, ao longo do tempo” (professor 3); “A alteração comportamental mais visível foi no conseguirem expressar aquilo que estão a sentir” (professor 2); “Este programa ajuda as crianças a melhorar a sua maneira de ver as coisas, a sentirem-se bem, cumprindo regras” (mãe 6); “É importante para a comunicação entre uns com os outros, a estarem em sociedade e a expressarem as suas ideias” (mãe 8).

4.2.1.2 Estabelecer e Manter Relações Saudáveis

O tema Estabelecer e Manter Relações Saudáveis está subdividido em dois subtemas: Relações Saudáveis; e Cooperação, Empatia e Ética.

As *Relações Saudáveis* dizem respeito à conquista e à manutenção de relações de amizade, ao comportamento pró-social e à promoção de relações e clima escolar positivos. Neste subtema as palavras/expressões mais frequentes que surgiram foram: ‘ajudar’, ‘amigos’, ‘respeito’.

Os alunos referiram que aprenderam a respeitar a opinião dos outros, a ajudar, a confiar, a brincar, a abraçar e a estar junto dos amigos, a agradecer, a serem simpáticos e a aceitarem a opinião dos outros.

“Aprendi coisas sobre os amigos, por exemplo, a respeitar a opinião dos outros” (aluno 7, 11 anos); “A dizer aos amigos a minha ideia para os ajudar” (aluno 11, 10 anos); “Eu estou mais atenta, mais desperta para as outras pessoas” (aluna 15, 16 anos); “Aprendi que posso pedir ajuda à mãe, pai, avô, avó, tios e funcionários” (aluno 23, 7 anos); “Que é importante partilhar, aceitar as pessoas e ter calma” (aluna 29, 11 anos); “A conversar com os amigos” (aluna 30, 11 anos); “A agradecer” (aluna 12, 10 anos); “A ser carinhosa” (aluna 36, 10 anos).

Os professores e os pais referiram que conseguiram observar evolução nas crianças e adolescentes ao nível do respeito pelo outro, na demonstração de preocupação e em saber agradecer.

Eu notei uma evolução, em termos de preocupação, nos dois alunos surdos; a preocupação que eles têm para com os outros, nas relações que estabelecem; têm mais cuidado naquilo que pode ou não ferir/magoar o outro. As mudanças que notei foram com os restantes alunos [ouvintes] e os restantes alunos para com eles. Eu acho que o interessante do projeto é mesmo esse, eles conseguirem neste contexto, surdos e ouvintes, trabalharem em conjunto, interagirem... Nota-se ali uma evolução, há uma sensibilidade diferente". (professor 9)

Como as crianças surdas têm dificuldade em comunicar com os outros, é importante que elas aprendam a conhecer-se a si próprias, saibam relacionar-se com os outros colegas, aprendam a pedir ajuda e a identificar os amigos. (professor 7)

Notei mais segurança em situações novas, em particular nas que envolvem pessoas que conheço mas com as quais ela não lida habitualmente. (mãe 1)

Notei algumas diferenças no comportamento dele, como, por exemplo, em saber dizer obrigada quando pede alguma coisa. (mãe 8)

O subtópico *Cooperação, Empatia e Ética* está relacionado com a cooperação, com o trabalho de equipa, a empatia e o comportamento ético e responsável. Neste subtema as palavras/expressões mais frequentes foram: 'trabalhar em conjunto', 'sentimentos', 'pedir desculpa', 'regras' e 'grupo'.

Os alunos referiram que através destas atividades aprenderam a pedir desculpa, a perceber o significado e a importância das regras, a compreender o comportamento das outras pessoas, a trabalhar em conjunto, a mostrar que estão preocupados com os outros e a identificar as emoções nas outras pessoas. "Aprendi a ver/identificar sentimentos nas outras pessoas" (aluna 28, 9 anos); "Estas aulas apoiam-me, às vezes ajudam-me a perceber os sentimentos dos outros" (aluna 29, 11 anos); "Eu aprendi a perguntar: "Está tudo bem? Precisas de ajuda?" (aluno 15, 14 anos); "Aprendi a pedir desculpa" (aluno 37, 11 anos); "Aprendi que era importante as pessoas trabalharem juntas" (aluno 25, 8 anos) "Aprendi a não bater, a pedir desculpa, a agradecer; aprendi as regras e a não mentir" (aluno 7, 11 anos).

Os pais e os professores revelaram que notaram diferenças nas crianças e adolescentes em várias dimensões, nomeadamente: no reconhecimento dos erros, no respeito pelos outros, na interajuda, a saberem esperar e a aceitar a opinião dos outros. "Este currículo promove muitas aprendizagens, como, por exemplo, a serem mais pacientes, a saberem relacionar-se uns com os outros, a aceitarem muitas coisas do dia a dia" (professor 6); "Nota-se que, por exemplo, quando estão a trabalhar em grupo, os alunos utilizam mais as palavras 'obrigada', 'por favor', 'desculpa'..." (professor 4); "Noto também diferenças em relação à interajuda, uma melhoria nas relações entre os colegas" (professor 6); "Este currículo promove aprendizagens de relacionamento, os alunos aprendem a relacionar-se uns com os outros, a saberem esperar, saberem aceitar. Acho que estas competências são muito

importantes” (professor 6); “Notei diferenças no meu filho no reconhecimento dos erros” (mãe 1).

4.2.2 COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS

Esta subcategoria está relacionada com os fatores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, como: atenção, responsabilidade, concentração e autonomia. Alunos, professores e pais utilizaram as palavras/expressões ‘atenção’, ‘responsabilidade’, ‘concentração’ e ‘comportamento’ para descreverem estas mudanças comportamentais nos alunos. “Estas aulas ajudaram-me a evoluir, a controlar-me, a ter atenção” (aluno 17, 14 anos); “Aprendi a ser responsável” (aluna 12, 10 anos); “Aprendi a não estar distraída e a ter atenção aos comportamentos” (aluna 9, 10 anos); “Este projeto desenvolve nas crianças a autonomia” (professor 4); “As crianças estão mais concentradas” (professor 6 e professor 8); “Em termos de comportamento, eu também percebi que no grupo eles iam ficando cada vez mais empenhados e mais atentos” (professor 2); “Através deste programa há estratégias que os alunos aprendem para saberem lidar com determinadas situações, nomeadamente para controlar a ansiedade e estarem mais concentrados” (professor 7); “A J. está mais responsável e com muitas mais capacidades para fazer tarefas” (mãe 3); “Estas atividades ajudam-na a ser uma criança mais autónoma” (mãe 9).

De salientar que o impacto do RESCUR adaptado ao nível do bem-estar e das aprendizagens foi trilhado através de um trabalho conjunto, em estreita parceria entre a investigadora e os educadores/docentes que fizeram parte deste estudo, através da dramatização de histórias, de conversas informais sobre temas e atividades e da partilha de documentos orientadores de todo este processo: conteúdos, objetivos, aprendizagens.

“Acho que é muito importante esta parceria, ou qualquer outra, com o professor titular de turma, faz todo o sentido” (professor 6); “Tem que haver essa colaboração, essa articulação entre os diferentes intervenientes e os alunos” (professor 3).

5. DISCUSSÃO

A estrutura, as competências e as atividades propostas pelo RESCUR, Currículo Europeu para a Resiliência, constituem uma ferramenta de grande valor para crianças e adolescentes. Contudo, quando dirigimos a nossa atenção para indivíduos surdos, são várias as adaptações que necessitam de ser realizadas para que este currículo seja inclusivo, ao nível da comunicação, das atividades propostas e das estratégias utilizadas.

Este estudo teve como principal objetivo a análise do impacto da implementação do currículo RESCUR adaptado para crianças surdas a partir das perceções dos alunos, dos respetivos pais e professores, em três escolas bilingues do país. Os resultados alcançados demonstraram várias melhorias significativas em duas grandes áreas. Alunos, pais e professores referiram que a articulação entre os vários intervenientes, as atividades de *mindfulness* com enfoque nos sentidos, as estratégias de *role-play*, a dramatização, as dinâmicas

de partilha, as propostas de trabalhos de casa, o acesso à informação através de duas línguas (Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa) constituíram-se como desencadeadores de bem-estar e de aprendizagem. O primeiro referente ao próprio indivíduo e à relação que este estabelece com os outros, nomeadamente família e colegas; o segundo referente a aprendizagens ao nível da comunicação, das relações saudáveis e de competências académicas. Acerca das competências académicas, Bransford et al., (2000) mencionaram que a aprendizagem feita socialmente, resultante da interação com adultos e pares, torna-se a base sobre a qual muito do conteúdo curricular é construído. Egbert et al. (2014) explicam que o desenvolvimento da resiliência em crianças surdas é uma ferramenta crucial para o alcance de sucesso académico. Por sua vez, Kushalnagar et al. (2014) referem que a resiliência do indivíduo surdo está relacionada com a sua qualidade de vida.

A revisão compreensiva da literatura acerca da resiliência em crianças surdas (Freitas et al., 2022) destaca a comunicação e as relações interpessoais – os temas adaptados e promovidos neste estudo – como fatores cruciais de proteção para esta população, sendo por isso fulcral a sua promoção.

É consensual que a promoção de programas preventivos de competências socioemocionais tem um impacto positivo nas crianças (Masten & Barnes, 2018; Naeini et al., 2013; Punch & Hyde, 2011).

Os resultados do presente estudo vão ao encontro dos resultados de outros estudos desenvolvidos neste campo, que mostram melhorias significativas ao nível do ajuste escolar (Naeini et al., 2013), competências de resolução de problemas, compreensão emocional, desempenho cognitivo, comportamento adaptativo (Greenberg & Kusche, 1998), competências sociais (Greenberg & Kusche, 1998; Naeini et al., 2013), e ainda ao nível da comunicação (Cernea et al., 2014). Tal como referem Naeini et al. (2013), a aquisição e manutenção de habilidades sociais é crucial para o desenvolvimento do relacionamento social com os pares e serve como base para a aquisição de uma gama de competências fundamentais para um desenvolvimento saudável.

Este é o primeiro estudo que visa avaliar a adaptação e a implementação do Currículo Europeu para a Resiliência – RESCUR com crianças surdas, não sendo, por isso, possível estabelecer uma comparação entre este e outros estudos. Contudo, estes resultados de melhoria em diferentes dimensões estão de acordo com os que foram obtidos com crianças ouvintes, em diferentes partes do país (Simões et al., 2020) e da Europa (Cavioni et al., 2018; Cefai et al., 2018; Matsopoulos et al., 2020), em contexto escolar.

Desta forma, pais, professores e alunos, com base nos indicadores de impacto a nível do bem-estar e das aprendizagens, referiram que seria fundamental a continuidade de adaptação e respetiva implementação deste currículo, para que estas aprendizagens possam dar origem a outras, mais complexas.

As escolas e as famílias têm em si um enorme desafio, o de proporcionar a cada criança a oportunidade de se tornar uma cidadã autónoma e independente, capaz de comunicar as suas ideias, emoções e opiniões, mantendo uma relação saudável e cordial consigo próprio e com os outros, com atitudes pró-sociais e pró-ativas, de forma a viver com satisfação e qualidade de vida.

5.1. LIMITAÇÕES

Neste estudo foram apenas implementados dois temas dos seis que fazem parte do RESCUR, sendo estas as primeiras etapas de um percurso mais abrangente que pretendemos alcançar ao longo do tempo.

Os resultados não são apresentados em função dos vários níveis de ensino, nem da implementação com alunos integrados em turmas bilíngues e em turmas mistas, dado o reduzido número de participantes em cada um destes grupos.

5.2. CONCLUSÃO

Durante a infância, a resiliência pode ser observada através de comportamentos académicos e sociais positivos, tais como o bom desempenho académico, o estabelecimento e manutenção de relações saudáveis, a sensação de bem-estar e a ausência de problemas de internalização ou externalização (Masten, 2011). A noção de que a presença de competências socioemocionais é uma pré-condição para a manifestação da resiliência é consistente entre os pesquisadores (Masten & Tellegen, 2012; Reyes et al., 2013; Rutter, 2013). Desta forma, é fundamental criar momentos de aprendizagens significativas, adaptados ao contexto da surdez, que possibilitem também a estas crianças e adolescentes uma aprendizagem integral, através da promoção de competências académicas, emocionais, sociais e comunicacionais, tornando-os cidadãos mais resilientes. Estas intervenções deverão ser promovidas precocemente, de modo a diminuir as lacunas na comunicação ao nível social e impedir o desenvolvimento de padrões desfavoráveis (Jung & Short, 2002), através de um trabalho em rede, cooperativo e sempre de forma transversal.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à direção do Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro, à direção do Agrupamento de Escolas Coimbra-Centro e à direção do Agrupamento de Escolas Joaquim de Araújo, Penafiel, por acolherem este estudo. Agradecemos ainda aos alunos, pais e professores pela sua participação.

REFERÊNCIAS

Antia, S., D. Reed, S., & Shaw, L. (2011). Risk and resilience for social competence: Deaf students in general education classrooms. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children* (pp. 139-167). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7796-0_6

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. The National Academies Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology.

Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cavioni, V., Zanetti, M. A., Beddia, G., & Spagnolo, M. L. (2018). Promoting resilience: A European curriculum for students, teachers and families. In M. Wosnitzer, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 313-332). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_18

Cawthon, S. W., Fink, B., Schoffstall, S., & Wendel, E. (2018). In the rearview mirror: Social skill development in deaf youth, 1990-2015. *American Annals of the Deaf*, 162(5), 479-485. <https://doi.org/10.1353/aad.2018.0005>

Cefai, C., Arlove, A., Duca, M., Galea, N., Muscat, M., & Cavioni, V. (2018). RESCUR surfing the waves: An evaluation of a resilience programme in the early years. *Pastoral Care in Education*, 36(3), 189-204. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479224>

Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., Šarić, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simões, C., & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11-32. <https://doi.org/10.15516/CJE.V16I0.1241>

Cernea, M., Neagu, A., Georgescu, M., Modan, A., Zaulet, D., Alina, C., Ninu, A., Filip, C., & Stan, V. (2014). Promoting the resilient process for deaf children by play and drama therapy. In S. Ionescu (Ed.), *The second world congress on resilience: From person to society* (pp. 1251-1254). Medimond.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *The 2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>

Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da educação 2018*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Egbert, L., LaMarr, T., Hossler, T., Davenport, C., & Crace, J. (2014). Meeting high expectations: Healthy thinking, resiliency and deaf and hard of hearing children. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 15(2013), 86-89.

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E., & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6, 30. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>

Freitas, E., Simões, C., Santos, A. C., & Mineiro, A. (2022). Resilience in deaf children: A comprehensive literature review and applications for school staff. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1198-1223. <https://doi.org/10.1002/jcop.22730>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49-63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340>

Hall, C., Li, D., & Dye, T. (2018). Influence of hearing loss on child behavioral and home experiences. *American Journal of Public Health*, 108(8), 1079-1081. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304498>

Hawkins, J., & Arbor, A. (2009). Deafness. In L. Squire (Ed.), *Encyclopedia of neuroscience* (pp. 317-321). Academic Press.

Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513. <https://doi.org/10.1093/deafed/enl005>

Holcomb, T. (2013). Introduction to American deaf culture. OUP USA.

Johnson, P., Cawthon, S., Fink, B., Wendel, E., & Schoffstall, S. (2018). Trauma and resilience among deaf individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4), 317-330. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny024>

Jung, V., & Short, R. H. (2002). Integrated perspective of evolving intrapsychic and person-environment functions: Implications for deaf and hard of hearing individuals. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 26-34. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0201>

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

Ketelaar, L., Wiefferink, C. H., Frijns, J. H. M., Broekhof, E., & Rieffe, C. (2015). Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(11), 1369-1380. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0688-2>

Kushalnagar, P., McKee, M., Smith, S. R., Hopper, M., Kavin, D., & Atcherson, R. (2014). Conceptual model for quality of life among adults with congenital or early deafness. *Disability and Health Journal*, 7(3), 350-355. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.04.001>

Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. Knopf.

Luft, P. (2017). What is different about deaf education? The effects of child and family factors on educational services. *Journal of Special Education*, 51(1), 27-37. <https://doi.org/10.1177/0022466916660546>

Marschark, M., Bull, R., Sapere, P., Nordmann, E., Skene, W., Lukomski, J., & Lumsden, S. (2012). Do you see what I see? School perspectives of deaf children, hearing children, and their parents. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 483-497. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.719106>

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/children5070098>

Masten, A., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>

Masten, A. S., & Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). The Guilford Press.

Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., & Griva, A. M. (2020). Parents' perceptions and evaluation of the implementation of a resilience curriculum in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 104-118. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1724576>

Mekonnen, M., Hannu, S., Elina, L., & Matti, K. (2015). Socio-emotional problems experienced by deaf and hard of hearing students in Ethiopia. *Deafness & Education International*, 17(3), 155-162. <https://doi.org/10.1179/1557069X15Y.0000000002>

Mineiro, A., Nunes, M. V. S., Moita, M., Silva, S., & Castro-Caldas, A. (2014). Bilingualism and bimodal bilingualism in deaf people: A neurolinguistic approach. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knnors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 187-210). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199371815.003.0008>

Naeini, T. S., Arshadi, F. K., Hatamizadeh, N., & Bakhshi, E. (2013). The effect of social skills training on perceived competence of female adolescents with deafness. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 15(12), e5426. <https://doi.org/10.5812/ircmj.5426>

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>

PORDATA. (2011). *População residente com deficiência segundo os Censos: Total e por tipo de deficiência*. [https://www.pordata.pt/Portugal/a%3%a7%3%a3o+residente+com+defici%3%aancia+segundo+os+Censos+total+e+por+tipo+de+defici%3%aancia+\(2001\)-1239-9821](https://www.pordata.pt/Portugal/a%3%a7%3%a3o+residente+com+defici%3%aancia+segundo+os+Censos+total+e+por+tipo+de+defici%3%aancia+(2001)-1239-9821)

Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr001>

Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., & Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity in disadvantaged youth: The role of resilience and social-emotional learning. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 349-370). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_20

Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience – Clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>

Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Fonseca, A. M., Simões, A., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2020). Resilience promotion in Portugal: RESCUR in action. In C. Cefai & R. Spiteri (Eds.), *Resilience in schools: Research and practice*. (pp.142-166). Centre for Resilience & Socio-Emotional Health, University of Malta.

Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., & Matos, M. G. (2016). Resiliência e competência socioemocional – Projetos “Resiliência e NEE’s” e “RESCUR”. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 399-420). Coisas de Ler.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), e25338.

<https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>

Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(5), 477-496. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0697-1>

Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, 55(5), 387-389. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.021>

Ungar, M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4), 34. <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>

Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people’s resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615-627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>

World Health Organization. (2017). *Strengthening resilience: A priority shared by Health 2020 and the Sustainable Development Goals*. https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/351284/resilience-report-20171004-h1635.pdf

Wright, B. (2008). Development in deaf and blind children. *Psychiatry*, 7(7), 286-289. <https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2008.05.007>

Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 15-37). Springer.

Zimmerman, M., & Brenner, A. (2010). Resilience in adolescence: Overcoming neighborhood disadvantage. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 283-308). The Guilford Press.

i Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal.

ii Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal; e Instituto de Saúde Ambiental (ISAMB), Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Portugal.

iii Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde (CIIS), Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

iv Digital Human-Environment Interaction Lab (HEI-Lab), Universidade Lusófona, Portugal.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Eunice Freitas
Faculdade de Motricidade Humana
Universidade de Lisboa
Estrada da Costa
1495-688 Cruz Quebrada - Dafundo
Portugal
eunicefreitas27@gmail.com

Recebido em 08 de julho de 2021

Aceite para publicação em 22 de maio de 2022

**RESCUR implementation with deaf children and adolescents:
Perception of teachers, parents and students about the impact
regarding well-being and learnings**

ABSTRACT

Resilience is a dynamic and interactive concept, which refers to the individual's capacity to adjust and recover while facing various types of adversities and hardships more or less prolonged in time. Preventive and resilience promotion programmes are fundamental in childhood and adolescence, especially in vulnerable children. The present study aims to explore the perception of 37 deaf children and adolescents, aged between 3 and 15 years old, and their parents and teachers about the impact of adapting and implementing the European Curriculum for Resilience (RESCUR). In this qualitative study, focus groups were conducted with the children and adolescents, and interviews with their parents and teachers. Data were subject to thematic analysis. The results reveal significant enhancements in terms of individual and social well-being and the acquisition of relational, communicational and academic skills. These results show the importance of promoting resilience and specific learnings adapted to the context of deafness, making possible in these children and adolescents learning integration. Promoting preventive programmes and resilience promoters reveals to be fundamental in childhood and adolescence.

Keywords: Deafness; RESCUR; Children; Resilience programmes; Qualitative study

Implementación del RESCUR con niños y adolescentes sordos: Percepción de profesores, padres y alumnos sobre el impacto al nivel del bienestar y de las aprendizajes

RESUMEN

La resiliencia es un concepto dinámico e interactivo que se refiere a la capacidad del individuo de ajustarse y recuperarse frente a varios tipos de adversidades o dificultades más o menos prolongadas en el tiempo. Promover programas preventivos y promotores de resiliencia se revela, en esta forma, fundamental en la infancia y adolescencia, sobretudo en niños vulnerables. El presente estudio buscó explorar la percepción de 37 niños y adolescentes sordos, con edades entre los 3 y 15 años, y sus padres y profesores sobre el impacto de la adaptación e implementación del Currículo Europeo para la Resiliencia (RESCUR). En este estudio cualitativo se realizaron grupos focales con los niños y adolescentes y entrevistas con los padres y profesores. Los datos fueron objeto de análisis temático. Los resultados revelan mejoras significativas al nivel del bienestar individual y social, y de la adquisición de competencias relacionales, comunicacionales y académicas. Estos resultados demuestran la importancia de promover la resiliencia y los aprendizajes específicos, adaptados al contexto de la sordera, que permitan a estos niños y adolescentes realizar un aprendizaje integral.

Palabras clave: Sordera; RESCUR; Niños; Programas de resiliencia; Estudio cualitativo

Os Beneditinos e a Educação na América Portuguesa

RESUMO

Esta pesquisa investiga as práticas educativas beneditinas em seus mosteiros e destaca a importância desse trabalho desenvolvido no campo da formação para a história da educação brasileira. Os beneditinos na América Portuguesa foram grandes proprietários de terras e de escravos. Eles desfrutavam de grande prestígio e influência política entre os povoadores e principais lideranças das capitanias. Os laços iam muito além do aspecto espiritual, alguns benfeitores podiam desfrutar de sepultamentos na capela da Igreja, missas, entre outros privilégios. Para ingressar na Ordem, o candidato era avaliado com severidade e não podia pertencer aos estratos inferiores daquela sociedade. Os beneditinos eram também desafiados a oferecer alguma instrução aos seus subordinados, em grande número nos engenhos e na manutenção das instalações urbanas, para dar sustentação àquela estrutura social.

Palavras-chave: Educação; História da educação; Beneditinos; América Portuguesa

César de Alencar Arnaut de Toledoⁱ
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Marcos Ayres Barbozaⁱⁱ
Instituto Federal de Educação, Brasil

1. INTRODUÇÃO

O tema deste texto é a educação nas propriedades beneditinas na América Portuguesa, visando contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre História da Educação do Brasil no período. A História da Educação, nesse contexto, é pouco estudada. Trata-se de um tema da educação brasileira que necessita de maior aprofundamento.

Existem poucos estudos que analisam a historiografia da educação no período da América Portuguesa, sobretudo quando o tema envolve o trabalho desenvolvido pelas Ordens religiosas. Há, certamente, um considerável acervo documental sobre as práticas educativas jesuítas; contudo, na América Portuguesa, quando discutimos a respeito do tema, eles não foram os únicos. Os franciscanos, oratorianos, carmelitas e beneditinos também contribuíram. As missões de evangelização e catequização desenvolvidas por essas Ordens são importantes para o entendimento da relação entre religião e educação. É no campo da instrução, da doutrinação e da formação de hábitos cristãos que podemos compreender o trabalho relevante das diferentes Ordens religiosas na educação no contexto da América Portuguesa.

Os religiosos foram essenciais no processo de ensinamento cristão: instruíam os filhos dos colonos que objetivavam assumir funções políticas e aqueles que desejavam ingressar nas Ordens religiosas. Os indígenas e os negros também recebiam alguma instrução. Nas missões, nos engenhos e nas igrejas, os indígenas e negros recebiam uma formação preparatória para o batismo, para a vida cristã e para cumprir deveres com o Estado e com a Igreja.

No contexto da colonização da América Portuguesa, a Igreja teve um papel político essencial. Pelo regime do Padroado, ela estava unida ao poder Real, contribuindo para a manutenção do poder político da Coroa sobre as terras colonizadas. A atividade catequética e missionária potencializava a hegemonia portuguesa. A prática pedagógica das Ordens religiosas, nesse contexto, assumia um caráter de agente da colonização, que era vinculado à ascensão e ao desenvolvimento das ideias capitalistas e da articulação de sua expansão com a dinâmica civilizatória. A educação, nesse sentido, é analisada como parte desse desenvolvimento e expansão, já que se relacionava com os conhecimentos necessários para a vida em comunidade.

O trabalho dos religiosos beneditinos, e de outras Ordens, ligado à catequese é compreendido como uma ação educativa, uma vez que ocorria na interface da conversão dos indígenas e africanos ao cristianismo, como também no processo de aculturação aos valores do modo de produção em expansão. A conversão dos indígenas e africanos, a conquista do território, a construção de novos costumes e valores, vinculados aos interesses da economia basicamente extrativista, foram elementos que constituíram o processo de colonização. Na articulação entre Igreja e Estado, a prática catequética foi como uma ação política, visto que dela dependia a ocupação e a exploração; e, igualmente, a dominação.

Como ocorreu a prática educativa dos beneditinos na América Portuguesa? Para atingir o objetivo desta pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória em diversas bibliotecas digitais: Biblioteca digital Ibero-americana, Biblioteca digital da UNICAMP e da USP; e também no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro, na Biblioteca Nacional (BN) do Rio de Janeiro, entre outras. Em arquivos privados, destaca-se o arquivo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro.

A metodologia aplicada para a realização desta investigação foi a pesquisa bibliográfica com análise documental, sendo que os documentos beneditinos foram os documentos históricos básicos de análise e investigação e que permitiram estabelecer os pontos de referência para a abordagem da temática.

Com o objetivo de responder ao questionamento apresentado, o texto se encontra organizado da seguinte maneira: na primeira parte, discutimos os aspectos históricos do processo de colonização da América Portuguesa e, na segunda, a organização dos estudos entre os beneditinos a partir das *Constituições* da Congregação, uma de 1590 (*Constituições da Ordem de São Bento...*) e outra atualizada em 1629 (*Constitutiones Monachorum Nigrorum Ordinis...*).

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA

A história da América Portuguesa está ligada ao processo de desenvolvimento do comércio e da colonização encetada pelos portugueses. A organização da vida social e econômica desse período foi marcada por atividades mercantilistas, com características de uma economia complementar, para atender às necessidades comerciais de Portugal.

A colonização por meio da produção agrícola possibilitou a valorização das terras “descobertas”. Com a dificuldade do domínio e controle da resistência indígena, os portugueses, em meados do século XVI, passaram a utilizar a escravidão negra como forma preferencial de exploração da mão de obra. A exploração da terra e o trabalho escravo foram os fatores centrais para o enriquecimento e a constituição dos grandes patrimônios; além disso, como a relação entre o público e o privado não era totalmente distinta, grande parte dos recursos públicos eram destinados, sem maiores problemas, aos interesses privados (Ricipero, 2009). A adoção de donatarias foi o primeiro modelo administrativo utilizado na América Portuguesa. A atividade lucrativa que mais interessava aos possíveis colonizadores, visando à fixação e ao povoamento das terras, era a produção de açúcar. Nessa época, Portugal dispunha da experiência de produção da cana de açúcar, sobretudo, nas Ilhas do Atlântico, bem como dos contatos comerciais para o escoamento da produção.

Para a efetivação do empreendimento português, houve a necessidade do estabelecimento de núcleos de povoamento, especialmente no litoral, para garantir o domínio do território. O litoral era muito frequentado por navios franceses, ingleses e holandeses, que realizavam constantes atividades ‘comerciais’ com os indígenas. O estabelecimento de núcleos de povoamento com a constituição de uma estrutura urbana responsável pelas atividades administrativas, militares e religiosas era fundamentada na iniciativa privada, apoiada pela Coroa. Essa política adotada pela Coroa portuguesa foi eficaz. O reino de Portugal, com a utilização de recursos humanos e financeiros privados, viabilizou o seu projeto colonizador. A Coroa, em troca desse apoio, concedia terras, cargos, rendas e títulos nobiliárquicos. A política de troca de serviços por mercês se desenvolveu de maneira diversa, dadas as peculiaridades de cada região, permitindo que os detentores dos postos estatais construíssem grandes fortunas. A distribuição de mercês e honrarias, cargos e terras se tornou uma base de prestígio e de poder da elite, que se refere a uma minoria detentora do poder econômico e político, como ocorreu, por exemplo, na capitania de São Vicente; o que, em certa medida, permitiu que o reino de Portugal conseguisse os préstimos de seus leais vassallos, na medida em que eles reforçavam a sua autoridade e o seu domínio sobre a América Portuguesa (Ricipero, 2009).

A atuação direta da Coroa portuguesa ocorria em situações específicas, como por exemplo a comercialização do pau-brasil, por meio do arrendamento de sua exploração e da mineração de metais preciosos, do que o tesouro régio cobrava o quinto. A presença mais efetiva da Coroa ocorreu, concretamente, a partir da criação do Governo Geral, em 1540, decorrente da ameaça de seus domínios. A Coroa, mesmo com a instituição do Governo Geral, não deixou

de conceder a particulares honras e mercês, como a concessão de exploração de metais preciosos ou o incentivo à produção de alguns gêneros agrícolas (Ferlini, 2003).

A expansão colonial portuguesa tinha apoio e anuência da Santa Sé. A Igreja Católica, mediante uma série de documentos, confirmou os direitos portugueses sobre as novas terras, na medida em que agiam sob “mandato de Cristo”, a serviço da propagação da fé e da salvação das almas. Dentre as bulas mais importantes, destacamos a *Romanus Pontifex*, de Nicolau V (8 de janeiro de 1454), a *Inter Caetera*, de Calisto III (13 de março de 1455), a *Ineffabilis*, de Alexandre VI (1 de junho de 1497). Todas chancelavam as conquistas lusitanas e o direito dos portugueses sobre as terras conquistadas sob a alegação fundamental de compromisso com a expansão da fé católica. O instrumento mais efetivo desse compromisso lusitano foi a instituição do Padroado. O compromisso estabelecido entre a Igreja Católica e a Coroa lusitana concedia aos monarcas portugueses o direito de administração dos negócios eclesiásticos. Eles eram os eleitos para a difusão da fé cristã (Arnaut de Toledo, Ruckstadter, Ruckstadter, 2006; Azzi, 2004).

Em razão do Padroado, os religiosos regulares e seculares estavam sob dependência da monarquia lusitana, tendo como compromisso o fortalecimento da autoridade do monarca. Os portugueses, como defensores e protetores da Igreja, para a realização perfeita da vida cristã, assumiram o projeto de missão. Os agentes desse projeto lusitano foram os religiosos de diversas Ordens religiosas, dentre as quais destacamos os jesuítas, os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas. A educação foi o instrumento de propagação da fé cristã, defendido e desenvolvido pelas Ordens religiosas. Esse trabalho envolvia a educação religiosa com a educação para as ciências e humanidades. Nesse contexto, estava subordinada à fé. A ação das Ordens religiosas teve um importante significado educativo, sobretudo após o Concílio de Trento (1546-1563), em que se defendeu a confirmação dos pontos essenciais da doutrina. As diretrizes tridentinas tiveram repercussão em todos os campos da cultura; cabe aqui destacar o seu valor essencialmente pedagógico, na medida em que a Igreja Católica tomou consciência de sua função educativa e, nesse compromisso, estimulou o florescimento e renovação de diferentes Ordens religiosas que assumiram a responsabilidade de desenvolver atividades formativas específicas não somente com os eclesiásticos, mas, igualmente, com a formação dos grupos dirigentes.

A dimensão educativa do trabalho da Igreja Católica é explicada com a renovação da concepção de Homem elaborada pela teologia tridentina, bem como pela redefinição das tarefas pastorais atribuídas aos religiosos e religiosas, regulares e seculares (Cambi, 1999). Além disso, desde o início da colonização, o trabalho de evangelização desenvolvido pelas Ordens religiosas foi uma das atividades prioritárias, sem a qual, no entendimento da Coroa portuguesa, o projeto colonizador fracassaria.

3. O TRABALHO FORMATIVO BENEDITINO NA AMÉRICA PORTUGUESA

Os beneditinos fazem parte de uma ordem religiosa dedicada ao recolhimento, ao claustro; assim, como ela poderia ter participado dos aldeamentos ou reduções? O trabalho de evangelização e educação religiosa desenvolvido por eles ocorreu em suas propriedades, nos mosteiros e em suas fazendas, pela doação de mão de obra cativa e pela pregação nos aldeamentos. Cabe destacar, segundo Casimiro (2009), que a educação religiosa no período da América Portuguesa era realizada nos conventos, irmandades, ordens terceiras, engenhos e paróquias. Entre os beneditinos, ocorria em suas propriedades: mosteiros, engenhos, fazendas, olarias.

Nas Atas Capitulares ocorridas entre 22 e 26 de agosto de 1596 determinava-se que os religiosos beneditinos na América Portuguesa desenvolvessem trabalho de educação religiosa. Era preciso que eles trabalhassem com toda diligência em todas as casas para poder confessar e doutrinar os indígenas (Bezerro 1, 1570-1611). Diversas foram as práticas educativas utilizadas pelos religiosos para que pudessem ampliar as experiências catequéticas: peças teatrais, procissões, músicas e danças (Almeida & Casimiro, 2020). Não se pode esquecer a pregação. Ela ocupou grande parte das atividades missionárias desenvolvidas pelas Ordens religiosas. Era uma atividade muito valorizada pela população. A pregação buscava exortar os ouvintes à conversão das almas e à reforma das condutas (Massimi, 2005). Os Abades de cada mosteiro da Congregação podiam autorizar os religiosos a pregar em outras igrejas, ou mesmo a assistirem à pregação de outros religiosos famosos. Os Abades podiam conceder licença aos religiosos para fazerem sermão na igreja anexa aos mosteiros ou em outras paróquias (*Constituições da Ordem de São Bento...*, 1590). Na América Portuguesa, os beneditinos se destacaram no campo da pregação. Os Dietários beneditinos fornecem uma série de nomes de religiosos dedicados à pregação, tais como o abade frei Manuel do Desterro, frei Ruperto de Jesus, Mateus da Encarnação Pina, entre outros (Massimi, 2005). A pregação também integrava o quadro pedagógico das práticas educativas utilizadas pelos religiosos em sua missão de conversão à religião cristã.

Em São Paulo, os beneditinos, a partir de 1640, passaram a administrar a aldeia de Pinheiros, conforme consta em documento existente no Arquivo Público do Estado de São Paulo (caixa 79, ordem 437, livro 219, 1765). Nessa região, de acordo com o *Livro do Tombo do Mosteiro de São Paulo*, consta a venda de terras na região de Tijucusú aos beneditinos, em 24 de fevereiro de 1598, conforme documento existente no Arquivo Público do Estado de São Paulo (na caixa 3, ordem 229, pasta 3 [1768-1798]). Nesse documento, frei Mauro Teixeira informa que chegou nessas terras a pedido do Provincial da Ordem em Portugal para missionar e, nelas, recebeu um lugar para construir uma casa e fundar uma Capela dedicada a São Bento.

As práticas educativas dos beneditinos, realizadas por meio da evangelização e da educação profissional, desenvolvidas em suas propriedades, buscavam 'convencer' os indígenas e os negros a se integrarem à sociedade. Era preciso torná-los 'úteis' dentro de uma estrutura social colonizadora.

“As crianças ... recebiam aulas de alfabetização, e instrução na prática dos trabalhos rurais como: lavoura, criação de gado e vários serviços domésticos” (Tavares, 2007, p. 86).

A descrição das propriedades beneditinas ajuda no entendimento do trabalho de educação religiosa desenvolvido por eles. Ensinavam a doutrina cristã e a trabalhar em suas propriedades. Em São Paulo houve a doação de dois sítios aos beneditinos, doados pelo capitão Duarte Machado, aos 19 de setembro de 1631, conforme consta no *Livro do Tombo do Mosteiro de São Paulo*. As terras do Tijucusú, pertencentes ao capitão Manoel Temudo, após a sua morte, em 5 de julho de 1671, foram compradas pelo capitão Fernão Dias Paes e, na sequência, doadas aos beneditinos.

Na Fazenda de São Caetano, antigamente denominada fazenda de Tijucusú, propriedade dos beneditinos de São Paulo, havia uma capela, construída em 1717, dedicada a São Caetano de Thiene e possuía escravos, uma olaria, fundada em 1730, e outra em 1757, que produzia telhas, tijolos, ladrilhos, telhões e outros objetos; além da criação de bois e vacas e produção de alimentos, de acordo com registro no *Livro do Tombo do Mosteiro de São Paulo* e no Arquivo Público do Estado de São Paulo (caixa 3, ordem 229, pasta 3 [1768-1798]). Nessa mesma pasta, número 3, do Arquivo Público do Estado de São Paulo, constam como bens dos beneditinos: a Fazenda de Paraty, em Mogi das Cruzes, na qual se produzia água ardente; a Fazenda de São Bernardo, que possuía 26 foreiros, com altos rendimentos; a Fazenda de Curitiba, com a criação de 100 vacas; a Fazenda de Santa Quitéria, na qual existia um hospício, que produzia alimentos; a Fazenda de Sarapoly, em Itapetininga, na qual se criava gado e cavalos; e o Hospício de São Bento da Vila de Jundiaí, com 10 foreiros, com altos rendimentos, somada à criação de bois e vacas.

Em Pernambuco, o trabalho pastoral dos beneditinos também ocorreu em suas propriedades. De acordo com registros contidos no *Livro do Tombo do Mosteiro de São Bento de Olinda* (1948), os beneditinos, nessa região, possuíam três engenhos e quatro fazendas, a saber: Engenho Mussurepe, Engenho São Bernardo, Engenho Goitá e as fazendas de Jabuaribe, Tapacurá, Terra Nova e Gramame.

A educação formal era destinada aos brancos portugueses, filhos da elite colonial, formação preparatória para assumir os cargos de poder e/ou para a vida religiosa. Os brancos portugueses, filhos das classes populares, tinham acesso à educação elementar (ler, escrever e contar). A educação dos indígenas e mestiços ocorria nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A eles era ensinado o catecismo preparatório à vida cristã, para cumprirem os seus deveres para com a Igreja e para com o Estado (Casimiro, 2009).

O Engenho Mussurepe era de Manoel Gonçalves de Souza e, após a sua morte, sua esposa, D. Izabel Dias Videira, o vendeu aos religiosos beneditinos, aos 11 de agosto de 1695. Esse engenho era considerado de pequeno porte; porém, as suas rendas correspondiam à metade dos recursos anuais dos religiosos. Os engenhos beneditinos de Olinda eram muito lucrativos e cumpriam a sua função ao fornecer recursos à manutenção do Mosteiro e das atividades dos religiosos em Pernambuco. As fazendas eram destinadas à criação de gado, produção agrícola, e às olarias.

A Fazenda de São Bento de Jaguaribe estava localizada nas antigas terras da sesmaria de Jaguaribe, doadas pelo donatário Duarte Coelho a Vasco Fernandes em 1540. A Sesmaria de Jaguaribe foi um dos primeiros núcleos de povoação da Capitania de Pernambuco. Fazem parte dela áreas remanescentes de Mata Atlântica e manguezais, e compõem a região metropolitana de Recife, constituída pelos municípios de Paulista, Igarassu e Abreu e Lima. Nela existia uma olaria, com dois fornos; uma caieira, para produção de cal, uma salina e um engenho de farinha, além dos depósitos para armazenar os produtos manufaturados. Possuía uma capela, a casa de vivenda, duas senzalas, cozinhas nas senzalas, adega, enfermaria, rouparia, estrebaria, uma cacimba, uma canoa.

Na Fazenda, também eram criados caprinos e havia carro de tração animal. Há registros de que essa fazenda possuía em torno de 100 escravos. Os religiosos realizavam práticas do apostolado aos moradores dos arredores de suas fazendas e aos indígenas da vizinhança (Medeiros, 2005). Ensinavam ofícios àqueles que demonstravam aptidão. As atividades econômicas beneditinas na fazenda de Jaguaribe cumpriam com a sua missão de evangelização, educação e catequese.

Nos aldeamentos indígenas, os beneditinos buscavam convencê-los a deixar as crianças irem para os mosteiros e fazendas, para que fossem educadas conforme a doutrina cristã (Tavares, 2007). As crianças indígenas eram atraídas para as atividades de catequese, leitura, escrita e cálculo. A evangelização das crianças envolvia, numa única ação, a prática de educação cristã e a escolarização das primeiras letras (Ferreira Junior & Bittar, 1999).

Os religiosos beneditinos de Olinda assistiam a sete ou oito aldeias indígenas. Nas fazendas, estimulavam a formação de unidades familiares. Era permitido o casamento de escravas com homens livres, mas não de escravos com mulheres livres, já que os filhos das mulheres livres seriam livres também. Os beneditinos compreendiam que a prática de estímulo à constituição de famílias diminuía as insurreições (Schwartz, 1988).

No Rio de Janeiro, os beneditinos também possuíam um expressivo complexo agrário. Aos 11 de novembro de 1591, os beneditinos fluminenses receberam uma doação de terras realizada por Jorge Ferreira, às margens do Rio Iguaçu, que foram confirmadas pelo governador Francisco de Sousa, em 25 de abril de 1662, somada a outras compras. Em 1606 compraram de Estevam de Araújo e sua esposa, Catharina de Bittencourt, uma parte; em 1615, fizeram a aquisição de outra parte, de Manuel Pontes e sua esposa, Joanna Lopes; e em 1646, 1669, 1755 e 1786 realizaram a compra de outras partes. Essa propriedade possuía uma extensão de mais de 10 mil hectares (Fragoso, 2015; Silva-Nigra, 1943).

Entre os anos de 1613 e 1616, no governo abacial de frei Bernardino de Oliveira, construiu-se na fazenda do Iguaçu um engenho para beneficiamento da produção de cana de açúcar. Esse empreendimento cresceu e, entre os anos de 1651 e 1652, contava com aproximadamente 109 escravos. A fazenda do Iguaçu contribuiu para o início do processo de colonização do Vale do Rio Iguaçu, que atualmente constitui o município de Duque de Caxias (Fragoso, 2015).

Parte das terras da fazenda do Iguaçú era arrendada a particulares, conforme termos de arrendamentos existentes, como o termo de arrendamento estabelecido pelo abade Bernardino de Oliveira, assinado aos 6 de agosto de 1615. Em 1697, o engenho de cana de açúcar da fazenda do Iguaçú foi transferido para a fazenda da Vargem Pequena. As terras da fazenda do Iguaçú, nos anos seguintes, serviram para a criação de gado. E, em 1703, iniciou o ciclo da plantação de mandioca, com a construção de um engenho para a produção de farinha. Em 1711, com a invasão francesa, a fazenda contribuiu com mantimentos (carne, farinha e feijão) para auxiliar as três companhias da Armada e da Junta do Comércio, cujo efetivo perfazia um total de 3.270 homens. A fazenda do Iguaçú hospedou e alimentou soldados que vieram das Minas Gerais com o governador Antônio de Albuquerque para socorrer a cidade do Rio de Janeiro (Silva-Negra, 1943).

Entre os anos de 1777 e 1780, o abade frei Lourenço da Expectação Valadares, nos fundos da fazenda do Iguaçú, construiu um novo engenho para atender a uma produção de quatro mil alqueires de farinha. Além da farinha, há indícios de que a fazenda do Iguaçú também possuía uma olaria. Ela fornecia tijolos, ladrilhos e telhas para as obras da fazenda e para a construção do mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Essa olaria foi uma doação feita pelo monge frei Luís do Rosário, que, por sua própria iniciativa e financiamento, construiu-a próxima à fazenda do Iguaçú para fins comerciais e, anos depois, aos 29 de novembro de 1735, com sua morte, a propriedade e a olaria, inclusive seus escravos, ficaram para os beneditinos (Silva-Negra, 1943).

Entre os anos de 1743 e 1746, o abade frei Francisco de São José aumentou a produção da olaria e o número de escravos, para atendimento das demandas. Frei Miguel da Conceição, entre os anos de 1760 e 1763, também realizou melhorias para o aumento da produção. E, no governo abacial de frei Gaspar da Madre de Deus, entre os anos de 1763 e 1766, foi feito na fazenda do Iguaçú um terceiro forno, o que possibilitou a produção de mais tijolos e telhas para a construção do grande quartel das tropas do Rio de Janeiro, no Campo de Santana.

A primeira referência a uma casa grande na fazenda do Iguaçú ocorreu no governo abacial de frei Manuel do Rosário, entre os anos de 1660 e 1663, período em que esse Abade arquiteto construiu a casa da vivenda. Entre os anos de 1754 e 1757, no abaciado de frei Manuel do Espírito Santo, foi iniciada a construção de uma casa nova, em formato de mosteiro. As informações sobre a construção da Igreja na fazenda do Iguaçú dão conta de que ocorreram, possivelmente, entre os anos de 1645 e 1648, no governo abacial de frei Mauro das Chagas. O abade frei João de Santana Monteiro, em 1695, fundou na fazenda do Iguaçú, a Irmandade do Rosário dos Pretos, uma confraria de culto católico que veio para a América Portuguesa no início do século XVI e tinha por finalidade abrigar a religiosidade dos negros. Entre os anos de 1757 e 1760, a Igreja da fazenda do Iguaçú recebeu novas reformas, incluindo uma sacristia.

No *Dietário do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro* consta que o frei Francisco de Jesus serviu, por muito anos, como administrador da Fazenda de Inhumerim, até à sua morte, aos 10 de janeiro de 1653. Na fazenda de Inhumerim, frei Leandro de São Bento também, por alguns anos, administrou a referida fazenda (Silva-Negra, 1943). Essa fazenda foi doada aos beneditinos

fluminenses aos 28 de abril de 1590, por Salvador Correia de Sá, e ficava no atual município de Magé. Em 1626, essa fazenda agregou as terras doadas por Diogo de Brito de Lacerda, juntamente com 30 escravos (Fragoso, 2015).

A partir de 1591, às margens do Rio Guandu, nas terras que possuíam em Campo Grande, foi introduzida a criação de gado. Frei Bento do Espírito Santo administrou a fazenda da Ilha por aproximadamente duas décadas, nas quais dedicou especial atenção à educação dos cativos. Na documentação reunida no códice 105 há o registro de uma visita realizada ao Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro em que é expressa a preocupação com a formação cristã dos escravos e sobre a necessidade de ensinar a doutrina a todos os escravos nas propriedades beneditinas, tendo o cuidado de orientá-los a se confessar algumas vezes no ano (Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia, 1784-1798, fl. 1).

O Mosteiro de São Bento da Bahia possuía os engenhos de São Sebastião das Lages, São Caetano das Tapassarocas, Cabussu e Inhatá, localizados na região de São Francisco do Conde, que abrange os atuais municípios de Santo Amaro, Amélia Rodrigues, Jacuípe, Terra Nova, Teodoro Sampaio, São Sebastião do Passé e Catú. A organização espacial dos engenhos envolvia casa grande, capela, senzala e fábrica.

No *Livro do Tombo do Mosteiro de São Bento de Olinda*, o motivo pelo qual a Câmara Municipal da cidade pleiteou a implantação do mosteiro beneditino foi em função do trabalho espiritual que realizariam com a população. Nesse *Livro Velho do Tombo* também consta uma petição ao Governador da Capitania da Bahia, em suas páginas 290 e 291, na qual o Presidente do Mosteiro solicitou sesmarias nos limites da Serra de Jurarã para garantir recursos (dízimos) necessários à administração do mosteiro, realização do culto divino e administração dos sacramentos aos fieis. Esse trecho da petição feita pelo Presidente do Mosteiro é relevante, uma vez que demonstra que os religiosos beneditinos realizavam pregações nas aldeias para a conversão dos indígenas, atividade espiritual que também realizavam em suas propriedades. Em 1662, os religiosos beneditinos, em petição, solicitaram ao rei a isenção de impostos; para tanto, exaltaram os mosteiros construídos e sua importância no acolhimento de missões e catequização e o quanto esse trabalho requeria recursos, conforme códice 46, folhas 214-214v, do Arquivo Histórico Ultramarino, em 3 de outubro de 1662.

Das propriedades do Mosteiro de Salvador, o engenho de São Bento das Lages era o mais conhecido e foi construído nas terras doadas por Gonçalo Eanes nos anos de 1650. A exploração das propriedades beneditinas era semelhante à dos senhores leigos. Eles precisavam da mão de obra escrava para o desenvolvimento das atividades agropecuárias (Olivera Hernández, 2005).

Dentre as resoluções do Conselho do Mosteiro de São Bento da Bahia consta que os religiosos indicados para as granjas (fazendas) fossem fiéis e inteligentes e que ensinassem a doutrina cristã aos escravos nos domingos e dias santos; além de se confessarem e observarem a lei de Deus (Arquivo Distrital de Braga, 1770-1789, fl. 194).

No engenho de São Caetano das Tapassarocas, construído em 1720, além da produção de açúcar, as terras eram ocupadas por cerca de 200 inquilinos, que desenvolviam as lavouras de trigo, feijão e arroz e, anualmente, pagavam aos religiosos o dízimo de suas lavouras. Eles também possuíam

as fazendas de Itapoá, Iraípe, Lage, Rio São Francisco, Santo Antônio das Barreiras, Inhatá e Rio Vermelho. As propriedades rurais forneciam materiais e matérias-primas para beneficiamento em outras propriedades, para a subsistência e para comércio local (Olivera Hernández, 2005). Na fazenda de Iraípe, localizada nas imediações do rio Buranhém, no atual município de Porto Seguro, a economia da região era baseada na extração do pau-brasil e na produção de farinha. Na Fazenda de Barreiras também se trabalhava na extração de madeira. Havia alguns engenhos implantados e pequenas propriedades agrícolas. Nela, a partir dos anos de 1700, foram construídas olarias para a produção de louças de barro, vidrada, telhas e tijolos, que eram comercializados nas vilas e cidades.

Os religiosos adquiriam os seus cativos indígenas nas expedições realizadas pelas aldeias do sertão, por meio de doações e compra. Em relação aos africanos, passaram a recebê-los por doações e compra. Nas fazendas foram construídos barracões e, neles, deram início ao trabalho de catequização, possibilitando a inserção dos indígenas e africanos nas celebrações e nos sacramentos. Aos indígenas e africanos eram ensinados alguns ofícios para que servissem de mão de obra aos religiosos, usando a ideologia da salvação para torná-los pacíficos. Essas atividades ocorriam em suas propriedades: fazendas e mosteiros; elas também ocorriam por meio da pregação nas aldeias (Tavares, 2007).

Pela bula de 5 de outubro de 1462, o Papa Pio II justificava a escravidão como um meio necessário para fazer com que os negros assumissem a fé católica. A teologia em vigor justificava a expatriação como uma necessidade para abrir as portas da salvação dos indígenas e africanos. A escravidão era representada como um componente da própria cristandade e, para 'libertá-los' de seus cultos, a eles era oferecida proteção celeste por meio do culto a Nossa Senhora e aos Santos. Foram criadas associações religiosas que contribuíram para o fortalecimento dos negros enquanto um grupo social. As confrarias eram uma maneira de possibilitar aos negros acesso à crença católica. Os negros foram incentivados à devoção de Santa Ifigênia, São Benedito, Santo Antônio de Catagerona, São Gonçalo, Santo Onofre, que, segundo a hagiografia tradicional, eram pretos ou pardos. Os escravos, por meio das festas celebradas em honra aos Santos, podiam encontrar alento para a sua triste condição de vida (Azzi, 2004).

De acordo com Ordem Régia proferida aos 27 de abril de 1719, a Coroa Portuguesa ordenou aos provinciais dos jesuítas, beneditinos, franciscanos e carmelitas que doutrinassem os escravos quando chegassem aos portos. Segundo a Ordem Régia, era preciso ter todo o cuidado para que se instruissem os africanos na doutrina cristã, além da necessidade de serem batizados (*Ordem Régia para os Provinciais...*, 1719).

Na quinta reunião do Capítulo Geral da Congregação realizada no Mosteiro de Pombeiro, aos 29 de setembro de 1584, os religiosos beneditinos decidiram incorporar o Mosteiro de São Bento da Bahia à Congregação Beneditina Portuguesa, elevando o mosteiro à condição de Abadia, sendo seu abade frei António Ventura, conforme Bezzerro I (1570-1611), em suas folhas 90-91v. De acordo com D. Lourenço de Almeida Prado, reitor Emérito do Colégio de São Bento do Rio de Janeiro, com a incorporação dos mosteiros

à Congregação de São Bento de Portugal e à condição de Abadias, a partir de 1610 já se ensinavam as primeiras letras aos moradores dos arredores dos mosteiros. Antes de ingressar no mosteiro, o candidato passava por um processo de aprendizagem, com duração de um ano, e nesse período ele era chamado de postulante. Frei Mauro Ferreira e Frei Plácido das Chagas professaram a 10 de fevereiro de 1602 e foram os primeiros noviços que receberam a formação monástica no mosteiro fluminense (Fragoso, 2015).

Nas *Constituições e Definições para a Província do Brasil para a Província do Brasil*, acordadas em 23 de junho de 1623 no Mosteiro da Bahia, foi determinado que os religiosos, ao irem para as cidades e vilas, nunca fossem sozinhos (conforme capítulo quinto, definição segunda). No primeiro Capítulo Geral da Congregação Beneditina Portuguesa, realizado em 1570, conforme Bezerra 1, a preocupação com a formação religiosa e intelectual dos religiosos se revestiu de importância. Os noviços eram alvo de constante preocupação. A formação do noviciado ganhou fôlego na medida em que era preciso ampliar os quadros dos mosteiros para se garantir e possibilitar a consolidação das reformas.

Em 1575, no Capítulo Geral em Tibães, o Abade Geral da Congregação Beneditina determinou, em relação à formação, que houvesse o ensino de latinitude, artes e teologia para os religiosos da Congregação. Segundo ele, o exercício das letras, da oração e dos exercícios espirituais era um meio eficaz para expressar a verdadeira religião (Bezerra 1, 1570-1611). Para tanto, os candidatos ao noviciado eram avaliados pelo Abade geral, que analisava as qualidades e se eram de “sangue limpo”. Nos mosteiros da América Portuguesa, avaliava-se a descendência ou se eram mestiços. Havendo um desses quesitos, o candidato era desqualificado para dar prosseguimento como candidato a monge.

Nos mosteiros da América Portuguesa, segundo consta no Bezerra 1, determinou-se, na Junta de Tibães, em 1596, que houvesse religiosos qualificados para avaliar o ingresso dos candidatos ao noviciado. Para tanto, nesse Capítulo Geral e Definitório, foram nomeados para examinadores do mosteiro de São Bento de Salvador fr. Tomaz, Abade do dito mosteiro, fr. Antonio Ventura e fr. Mâncio da Cruz. E, no mosteiro de Olinda, fr. Bento do Rio Douro, fr. Bento de Lx. e Fr. Mâncio dos Mártires. No caso de morte de um deles, os demais, em cada mosteiro, elegiam outro.

A admissão de candidatos ao noviciado nos Mosteiros da América Portuguesa somente ocorreu com a elevação do Brasil à condição de Província, conforme se estabeleceu na Junta Capitular da Congregação, realizada no Mosteiro de Santa Maria de Pombeiro, em 1596. Nessa Junta Capitular houve a determinação de que não se aprovasse ao noviciado mestiços e outros que não tivessem sangue nobre (Bezerra 1, 1570-1611).

Em relação ao exercício do estudo, nas Constituições ficou estabelecido que não se criaria nos Mosteiros da Província do Brasil nenhum curso de Artes; contudo, sabendo que haveria muitos candidatos com habilidades para receber a formação beneditina, foi orientado aos Abades de cada Mosteiro que, com o Padre Provincial e com os Padres do Conselho de cada casa, examinassem e aprovassem os candidatos que parecessem ter habilidades para as letras. Cada mosteiro deveria encaminhar os nomes dos candidatos para que o Padre Geral da Ordem escolhesse quatro candidatos, os quais seriam

encaminhados para a metrópole para realizarem o Curso de Artes, Filosofia e Teologia, à custa da Província do Brasil. Parte significativa dos candidatos provinha das poderosas famílias das capitânias. Os noviços, em sua maioria, pertenciam ao topo da hierarquia social da América Portuguesa. Foi o caso, por exemplo, de frei Diogo da Paixão Rangel, pois sua família pertencia à nobreza da terra (Fragoso, 2015).

Os candidatos, ao completarem a formação em Portugal, deveriam retornar para a Província do Brasil e, nela, praticar as letras aprendidas. Eles eram indicados para o magistério, formação de primeiras letras, entre outras atividades. No capítulo seis, em seu parágrafo segundo, das *Constituições de 1623* é afirmado que o Padre Provincial mandaria lecionar gramática nos mosteiros do Brasil para o serviço de Deus.

O Conselho Ultramarino, em 23 de setembro de 1700, emitiu um parecer ao rei sobre a petição dos Oficiais da Câmara de Pernambuco, na qual pediam que os Abades dos mosteiros do Brasil aceitassem, como noviços, os jovens nascidos no Brasil (Arquivo Histórico Ultramarino, 1700). O aviso régio aos Oficiais da Câmara de Pernambuco sobre a entrada de noviços filhos naturais do Brasil nos mosteiros desse Estado foi emitido em 4 de dezembro de 1700. Em 1701, a Coroa Portuguesa retificou esse aviso régio sobre a entrada de noviços filhos naturais do Brasil nos mosteiros, após ter sido ouvido o Geral da Congregação. Conforme o *Aviso de sua majestade para receber noviços na província do Brasil*, datado de 28 de novembro de 1783, havia uma necessidade de receber noviços nos mosteiros beneditinos, visando atender às atividades religiosas. Em outro documento, intitulado *Ordem que manda o N. Rmo. Pe. General Fr. Manoel dos Prazeres ao N. Rmo. Pe. Provincial Fr. Antônio de São José*, datado de 26 de outubro de 1789, foi determinado que os mosteiros beneditinos do Brasil pudessem aceitar, em média, 20 noviços, com a finalidade de serem formados para atuar nas mais diferentes atividades religiosas (*Ordem que manda...*, 1789).

A partir de 1727, no Mosteiro Beneditino de Olinda, era realizado o curso de Filosofia, sendo o curso de Teologia ministrado nos Mosteiros da Bahia e do Rio de Janeiro. Os religiosos da Bahia e do Rio de Janeiro que desejassem cursar Filosofia eram encaminhados para o Mosteiro de Olinda, e os candidatos que haviam finalizado Filosofia em Olinda realizavam Teologia nos Mosteiros da Bahia e Rio de Janeiro, conforme consta na *Crônica do Mosteiro de São Bento de Olinda* (1940), até 1763. A formação recebida pelos religiosos servia também para doutrinar os serviçais, necessários à manutenção da estrutura produtiva.

4. CONCLUSÕES

As Ordens religiosas na América Portuguesa tinham como finalidade a conversão dos indígenas, mestiços e negros à cristandade, sendo a educação o principal instrumento. O processo de formação educacional, tal como a evangelização, acontecia para atender aos interesses da Coroa portuguesa. Era preciso tornar os nativos homens educados. Livrá-los das suas práticas culturais de origem. O processo de transformação envolvia a aprendizagem e o desenvolvimento de novos hábitos de higiene, alimentação, cuidados com a saúde, realização de trabalho e culto.

A educação beneditina, como a jesuítica, ocorreu também nas suas propriedades. O trabalho de evangelização se fundia no tripé econômico: terra, escravidão e agropecuária. Pela descrição das extensas propriedades beneditinas, organizadas por meio de relações mercantis de produção, vemos que os beneditinos participaram da construção do sistema colonial implantado por Portugal na América Portuguesa.

O trabalho escravo nas propriedades beneditinas foi a principal mão de obra empregada na produção. Foram os filhos desses escravos o contingente de crianças atendidas pela ação pedagógica dos beneditinos. A organização de fazendas de açúcar e de gado, os engenhos e olarias também fizeram parte do projeto educacional desenvolvido pelos beneditinos. A ação educadora realizava-se em espaços construídos em cada uma das fazendas de propriedade dos beneditinos, nas quais as crianças eram preparadas para o exercício da vida cristã e, é claro, para o trabalho.

Os religiosos, nas colônias, estavam a serviço da Coroa portuguesa. Eram funcionários assalariados da Coroa, assim como ocorria com o clero calvinista a serviço das Companhias Holandesas das Índias Orientais e Ocidentais. O estabelecimento dessa relação evidenciou a ascensão do Estado moderno sobre o poder eclesiástico, determinando a este um papel secundário no que se refere ao campo político e econômico. A administração dos negócios do Estado moderno pelos eclesiásticos, nas colônias, era altamente lucrativa para os monarcas ibéricos, uma vez que se fundamentava em práticas econômicas e financeiras apoiadas no espírito do mercantilismo.

Os privilégios concedidos pelo poder eclesiástico aos monarcas ibéricos, pelo regime de Padroado, envolviam a construção de catedrais, igrejas, mosteiros, conventos e eremitérios; apresentação à Santa Sé de lista de candidatos mais convenientes aos cargos de arcebispos, bispos e abades. Também serviam para administrar jurisdições e receitas eclesiásticas. A Igreja estava sob o controle direto da Coroa, exceto nas questões referentes ao dogma e à doutrina. O Estado Português exercia essa função por meio da Mesa de Consciência e Ordens, criada em 1532, que funcionava como instrumento regulador das questões relativas à política de missão.

Houve muito conflito entre religiosos, colonos e autoridades locais em relação aos métodos empregados para inserção dos indígenas e dos africanos ao modo de vida “civilizado” europeu e sua utilização como mão de obra. O trabalho catequético e missionário, portanto, educativo, dos religiosos contribuiu para a inserção do Brasil no mundo das relações comerciais. A prática religiosa serviu, também, como instrumento educativo eficaz no processo de modelação do comportamento indígena e africano, para que utilizados como força motriz da colonização e expansão das práticas comerciais mercantis.

Diferentemente de outras Ordens religiosas, como, por exemplo, os jesuítas e franciscanos, que se vincularam em maior proporção às missões em aldeias indígenas e junto aos colonos, os beneditinos eram ligados, em sua maioria, aos grupos dirigentes. O capítulo da congregação teve início em 10 de setembro de 1570, no mosteiro de Tibães. Nesse capítulo, definiu-se que a falta de instrução seria uma das preocupações da congregação, necessitando preparar melhor os seus religiosos para as necessidades dos novos tempos. Essa demanda resultou, em parte, da importância política da Igreja, como

veículo de institucionalização do poder da Coroa sobre os territórios e sobre os cristãos, sobretudo após as novas diretrizes eclesásticas estabelecidas no Concílio de Trento, que contribuíram para o estabelecimento de novas maneiras de atuação da Igreja, particularmente no campo da instrução e da educação. As mudanças introduzidas visavam não somente a renovação do clero, mas também dos cristãos. As primeiras constituições sinodais e extravagantes elaboradas sob as normativas tridentinas em Portugal já previam um novo comportamento dos religiosos em relação ao seu papel social, como agentes formadores desse novo cristão. Essas mudanças direcionaram o trabalho da Igreja para evangelização, catequese e missionação, pondo, assim, em destaque a pedagogia como foco de suas atividades.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. C. O., & Casimiro, A. P. B. S. (2020). Os catecismos cristãos: Uma memória tecida pela fé. In A. P. B. S. Casimiro; C. N. D. Silveira; M. C. O. Almeida; R. H. A. Medeiros. (Eds.). *Educação e religião: História e memória da pedagogia cristã no Brasil* (pp. 49-61). CRV.
- Arnaut de Toledo, C. A., Ruckstadter, F. M. M.; Ruckstadter, V. C. M. (2006). Verbete padroado. In J. C. Lombardi; D. Saviani. (Eds.), *Navegando pela história da educação brasileira*. Cd-Rom. HISTEDBR.
- Arquivo Distrital de Braga. (1783). *Junta geral celebrada no Mosteiro de Tibães*. ADB-CSB, cód. 315, 1770-1789, 185-203v.
- Arquivo do Mosteiro de São Bento da Bahia. (1784 a 1798). Códice 105: *Livro de visitação aos Mosteiros de São Bento da Bahia; Nossa Senhora das Brotas; Nossa Senhora das Graças; Nossa Senhora do Monte Serrat do Rio de Janeiro; São Bento de Olinda; Nossa Senhora da Assumpção de São Paulo; Nossa Senhora do Desterro de Santos; Santana de Sorocaba; Santana de Jundiá; Nossa Senhora do Desterro de Paraíba; Nossa Senhora do Monte Serrat da Paraíba*. 234.
- Arquivo Histórico Ultramarino. (1662). *Petição dos religiosos beneditinos ao rei, solicitando isenção de impostos nas alfândegas*. AHU – CU, cód. 46, 214-214v.
- Arquivo Histórico Ultramarino. (1719). *Ordem régia para os provinciais dos jesuítas, beneditinos, franciscanos e carmelitas, para que doutrinem os escravos quando estes chegarem aos portos*. AHU – CU, cód. 247, 180-180v.
- Arquivo Histórico Ultramarino (AHU). (1700). *Parecer do Conselho Ultramarino ao rei, sobre a petição dos oficiais da Câmara de Pernambuco, na qual pediam que os abades dos mosteiros aceitassem filhos naturais do Brasil, como noviços*. AHU – CU, cód. 265, 146.
- Arquivo Público do Estado de São Paulo. (1765). Caixa 79 – Ordem 437 – Livro 219 – *Receita e despesa*.
- Arquivo Público do Estado de São Paulo. (1768-1798). Caixa 3 – Ordem 229 – Pasta 3 – *54 ofícios*.
- Aviso de sua majestade para receber noviços na província do Brasil* (1783). Nossa Senhora da Ajuda.
- Azzi, R. (2004). *A teologia católica na formação da sociedade colonial brasileira*. Vozes.

Bezerra 1 - Atas dos capítulos gerais da congregação beneditina de Portugal (1570-1611). Cópias fotográficas do original conservado no Mosteiro de São Bento de Singeverga.

Constitutiones monachorum nigrorum ordinis S. P. Benedicti Regnorum Portugalliae (1629). Apud Didacum Gomez de Loureyro.

Arquivo do Mosteiro de São Bento da Vitória. (1623). *Constituições e definições para a província do Brasil*. AMSBV – Doc. s.n., 255-306.

Alvarez, A. (1590). *Constituições da Ordem de São Bento destes reynos de Portugal, recopiladas e tiradas de muitas definições, feitas & aprovadas nos Capítulos Gerais depois [sic] que se começou a reformaçam da ordem*. Lisboa.

Crônica do Mosteiro de São Bento de Olinda (1592-1763) (1940). Imprensa Oficial.

Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. Editora UNESP.

Casimiro, A. P. B. S. (2009). Evangelização, catequese e educação no Brasil: Uma perspectiva histórica. *Quaestio*, 11(1), 111-124.

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/86>

Dietário do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro (1773). Rio de Janeiro: Mosteiro de São Bento, Manuscrito.

Ferreira Júnior, A., Bittar, M. (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), 472-482.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.986>

Ferlini, V. (2003). *Terra, trabalho e poder: O mundo dos engenhos no Nordeste colonial*. EDUSC.

Fragoso, V. M. M. (2015). *Grafia e iconografia: Traços identitários na Escola de Serviço do Senhor Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro (1602-1802)*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/13236>

Livro do Tombo do Mosteiro de São Bento de Olinda (1948). Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco, 41.

Massimi, M. (2005). A pregação no Brasil colonial. *Varia Historia*, 21(34), 417-436. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752005000200009>

Medeiros, M. C. (2005). *Reconstituição de uma fazenda colonial: Estudo de caso – Fazenda de São Bento de Jaguaribe* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. ATTENA: Repositório Digital da UFPE.

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/520>

Olivera Hernández, M. H. (2005). *A administração dos bens temporais da Arquibadia de São Sebastião da Bahia* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA.

<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8818>

Ordem que manda o n.rmo. pe. General fr. Manoel dos Prazeres ao n.rmo. pe. Provincial fr. Antônio de São José (1789). Palácio de Queluz, 25 de outubro.

Ricupero, R. (2009). *A formação da elite colonial: Brasil. c.1530 - c.1630*. Alameda.

Schwartz, S. B. (1988). *Segredos internos: Engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835)*. Companhia das Letras.

Silva-Nigra, C. M. (1943). A antiga fazenda de São Bento em Iguaçu. *Revista do IPHAN*, 7, 257-282. <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=7016>

Tavares, C. (2007). *Ascetismo e colonização: O labor missionário dos beneditinos na América portuguesa (1580-1656)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/29865>

i Universidade Estadual de Maringá/UEM-PR; Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião e Educação na Modernidade, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7813-7950>

ii Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Campus Paranavaí; Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião e Educação na Modernidade, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1682-734X>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Cezar de Alencar Arnaut de Toledo do autor
Rua Saldanha Marinho, 870, ap. 301 Zona 7 - Maringá-PR
caatoledo@uem.br

Recebido em 8 de novembro de 2019

Aceite para publicação em 15 de junho de 2022

The Benedictines and Education in Portuguese America

ABSTRACT

This research investigates the Benedictine educational practices in their abbeys and stand out the importance of this work developed in the area of the formation for the Brazilian education history. The Benedictines in Portuguese America were great landowners and slaves owners. They relished great prestige and political influence among the villagers and main captaincies leaders. The ties were far beyond the spiritual aspect, some benefactors made preconditions, such as burials in the church chapel, masses, among other requests. To join the Order, the contender was severely evaluated and could not belong to the lower underclass of that society. The Benedictines were also challenged to offer some instruction to their subordinates, in large numbers in the mills and in the maintenance of urban facilities, to support that social structure.

Keywords: Education; History of education; Benedictines; Portuguese America.

Los Beneditinos y la Educación en la América Portuguesa

RESUMEN

Esta investigación analiza las prácticas educativas benedictinas en sus monasterios y destaca la importancia de ese trabajo desarrollado en el campo de la formación para la historia de la educación brasileña. Los beneditinos en la América Portuguesa fueron grandes dueños de tierras y de esclavos. Ellos disfrutaban de gran prestigio e influencia política entre los colonos y principales liderazgos de las capitanías. La convivencia iba mucho más allá del aspecto espiritual, algunos benefactores hacían previas condiciones, como entierros en la capilla de la iglesia, misas, entre otros privilegios. Para unirse a la Orden, el candidato era clasificado con severidad y no podía pertenecer a los estratos inferiores de aquella sociedad. Eran también desafiados a ofrecer alguna instrucción a sus subordinados, en gran número en los ingenios y en el mantenimiento de las instalaciones urbanas, para dar sustentación para aquella estructura social.

Palabras clave: Educación; Historia de la educación; Beneditinos; América Portuguesa