C/EAE 2019

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade

Feliciano H. Veiga, Carolina Carvalho, Sofia Raposo, Anabela Pereira, Fernanda Marinha, Liliana Faria, Íris Oliveira, Madalena Melo, João Piedade, Óscar García, Fátima Goulão e Nara Silva

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2020

Com o apoio:

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

U LISBOA Universidade de Lisboa

ie Instituto de Educação

Ficha Técnica

Título:
Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade.

Organizadores:
Feliciano H. Veiga (Presidente) (Universidade de Lisboa),
Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa),
Sofia Raposo (Universidade de Lisboa),
Anabela Pereira (Universidade de Aveiro),
Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa),
Liliana Faria (Universidade Europeia),
Íris Oliveira (Escola Superior de Educação de Fafe),
Madalena Melo (Universidade de Évora),
João Piedade (Universidade de Lisboa),
Óscar García (Universidade de Valência),
Fátima Goulão (Universidade Aberta),
Nara Silva (Universidade Federal Juiz de Fora)

Edição:
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Coleção:
Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico:
Maria do Rosário Rosa

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

ISBN: 978-989-8753-61-8

setembro 2020

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

U LISBOA UNIVERSIDADE DE LISBOA

ie Instituto de Educação

Presidente do Congresso

Feliciano H Veiga

Comissão Organizadora

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

Carolina Carvalho e Sofia Raposo —
Universidade de Lisboa) |Coordenadoras

Ana Paz (Universidade de Lisboa)

Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)

Fátima Goulão (Universidade Aberta)

Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)

Íris Oliveira (Escola Superior de Educação
de Fafe)

João Piedade (Universidade de Lisboa)

Liliana Faria (Universidade Europeia)

Luís Tinoca (Universidade de Lisboa)

Madalena Melo (Universidade de Évora)

Nara Silva (Universidade Federal Juiz
de Fora, Brasil)

Óscar García (Universidade de Valência,
Espanha)

Comissão Científica

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

Adelinda Candeias (Portugal, Universidade
de Évora)

Adriana Ortiz (Argentina, Universidad
Nacional de Salta)

Alberto Rocha (Portugal, ANEIS)

Alfonso Barca (Espanha, Universidade
da Corunha)

Altermir Barbosa (Brasil, Universidade
Federal Juiz de Fora)

Ana Almeida (Portugal, Universidade
do Minho)

Ana Paula Caetano (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Ana Paula Relvas (Portugal, Universidade
de Coimbra)

Ana Sofia Pinho (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Ana Veiga Simão (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Anabela Pereira (Portugal, Universidade
de Aveiro)

Anne Marie Fontaine (Portugal,
Universidade do Porto)

António Cachapuz (Portugal, Universidade
de Aveiro)

Ariana Cosme (Portugal, Universidade
do Porto)

Azancot de Menezes (Timor-Leste,
Universidade de Díli)

Bento Silva (Portugal, Universidade do Minho)

Carlos Albuquerque (Portugal, Instituto
Politécnico de Viseu)

Carlos Silva (Portugal, Universidade de Aveiro)

Carmen León (Venezuela, Universidad Católica
Andrés Bello)

Carolina Carvalho (Portugal, Universidade
Lisboa)

Cecília Galvão (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Domingos Fernandes (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Ema Oliveira (Portugal, Universidade
da Beira Interior)

Emilia Serra (Espanha, Universidade de Valência)

Ermelindo Peixoto (Portugal, Universidade dos Açores)

Estela Costa (Portugal, Universidade de Lisboa)

Eve Kikas (Estónia, Universidade de Tartu)

Fátima Goulão (Portugal, Universidade Aberta)

Fátima Morais (Portugal, Universidade do Minho)

Félix Neto (Portugal, Universidade do Porto)

Fernanda Leopoldina Viana (Portugal, Universidade do Minho)

Fernando Costa (Portugal, Universidade de Lisboa)

Fernando García (Espanha, Universidade de Valência)

Fernando Gonçalves (Portugal, Universidade do Algarve)

Filomena Ponte (Portugal, Universidade Católica)

Filomena Serralha (Portugal, Movimento da Escola Moderna e UCP)

Florêncio V. Castro (Espanha, Universidad de Extremadura)

Francis Justi (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)

Glória Franco (Portugal, Universidade da Madeira)

Gonzalo Musitu Ochoa (Espanha, Universidad Pablo Olavide)

Guilhermina Miranda (Portugal, Universidade de Lisboa)

Henrique Guimarães (Portugal, Universidade de Lisboa)

Isabel Festas (Portugal, Universidade Coimbra)

Isabel Janeiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Isabel Martínez (Espanha, Universidad de Castilla-La Mancha)

Isabel Menezes (Portugal, Universidade do Porto)

Jailton Francisco (Brasil, Universidade Federal Fluminense)

João Filipe Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Justo (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)

João Lopes (Portugal, Universidade do Minho)

João Nogueira (Portugal, Universidade Nova de Lisboa)

João Pedro da Ponte (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Pinhal (Portugal, Universidade de Lisboa)

Joaquim B. Lopes (Portugal, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)

Joaquim Pintassilgo (Portugal, Universidade de Lisboa)

Jorge Ramos do Ó (Portugal, Universidade de Lisboa)

José Esteves Rei (Portugal, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)

José Tomás da Silva (Universidade de Coimbra)

José-María Roman (Espanha, Universidad de Valladolid)

Joseph Conboy (Portugal, Universidade de Lisboa)

Juan Herrero Olaizola (Espanha, Universidade de Oviedo)

Justino Magalhães (Portugal, Universidade de Lisboa)

Leandro Almeida (Portugal, Universidade do Minho)

Leonor Santos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Lúcia Miranda (Portugal, Universidade da Madeira)

Luís Marques (Portugal, Universidade de Aveiro)

Luís Miguel Carvalho (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Cerdeira (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Faria (Portugal, Universidade do Porto)

Madalena Melo (Portugal, Universidade de Évora)

Manuela Esteves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Marcelino Pereira (Portugal, Universidade de Coimbra)

Marcos Onofre (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Gaspar de Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Pocinho (Portugal, Universidade da Madeira)

Maria Céu Taveira (Portugal, Universidade do Minho)

Maria da Conceição Alves Pinto (Portugal, ISET)

Maria Eduarda Duarte (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)

Maria João Mogarro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Maria Paula Paixão (Portugal, Universidade de Coimbra)

Miguel Monteiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Mónica Baptista (Portugal, Universidade de Lisboa)

Nara Silva (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)

Natália Alves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Odete Palaré (Portugal, Universidade de Lisboa)

Óscar García (Espanha, Universidad de Valencia)

Paulo Alves (Portugal – Instituto Piaget)

Pedro Mourato (Portugal, Universidade de Lisboa)

Pedro Rocha Reis (Portugal, Universidade de Lisboa)

Pedro Rosário (Portugal, Universidade do Minho)

Raquel Guzzo (Brasil, Universidade PUC-Campinas)

Rosana Cintra (Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Rui Abrunhosa Gonçalves (Portugal, Universidade do Minho)

São Luís Castro (Portugal, Universidade do Porto)

Sara Bahia (Portugal, Universidade de Lisboa)

Saul Jesus (Portugal, Universidade do Algarve)

Sérgio Claudino (Portugal, Universidade de Lisboa)

Shane Jimerson (EUA, University of Califórnia)

Shui-fong Lam (China, University of Hong Kong)

Sofia Raposo (Portugal, Universidade de Lisboa)

Solange Wechsler (Brasil, Universidade PUC-Campinas)

Soraia Napoleão Freitas (Brasil, Univ. Federal Santa Maria)

Suzana Nunes Caldeira (Portugal, Universidade dos Açores)

Teresa Leite (Portugal, Universidade de Lisboa)

Vera Monteiro (Portugal, ISPA)

Violante Magalhães (Portugal, ESE João de Deus, Lisboa)

Viorel Robu (Roménia, Universitatea Petre Andrei din Iasi)

Vitor Franco (Portugal, Universidade de Évora)

Vitor Trindade (Portugal, Universidade de Évora)

Yvette Solomon (Reino Unido, Manchester University)

Comissão Colaboradora

Marisa Quaresma e Filomena Covas | Coordenação

Anelice Banhara António Leite

Carlota Veiga

Carolina Oliveira

Conceição Martins

Dulce Gonçalves

Genoveva Martins

Joana Guilherme

Lygia Vallo

Matilde Vieira

Nuno Archer

Rafael Dias

Sónia Valente

Sónia Ventura

Índice

11 **Nota de abertura**
Feliciano H. Veiga

13 **Retenção Escolar: será o envolvimento dos alunos na escola um bom preditor?**
Cláudia R. Silva, Feliciano H. Veiga, Élia Silva Pinto, Ana C. Ribas.

24 **Atitudes dos jovens portugueses face à inclusão de colegas com deficiência em aulas de educação física**
Attitudes of portuguese young people to include partners with disabilities in physical education classes
Jorge Abellán, Nuno Januário, Nieves M. Sáez-Gallego & Vitor Ferreira.

35 **Inclusive design of a student field trip. A transversal, multidisciplinary experience**
Ángel Luis González, Filomena Fernandes, Francisco Javier Sánchez-Verdejo, Óscar Navarro.

47 **Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional**
María Carmen López López, María José León Guerrero, Emilio Crisol Moya.

60 **La pedagogía inclusiva como enfoque emergente en las escuelas: Habla el profesorado de educación primaria**
Inmaculada Concepción Orozco Almario

69 **O desafiador processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: Um diálogo entre psicologia e educação**
The challenging school inclusion process in the municipal system of education of Rio de Janeiro: A dialogue between psychology and education
Anna Beatriz Machado Gualandi Pereira.

82 **(Re)Pensar o Currículo: A necessidade de inclusão da perspectiva de género nas políticas educativas em Angola**
(Re) thinking curriculum: The need of inclusion of the gender perspective in education policies in Angola
Elsa Sequeira Rodrigues

96 **Las relaciones sociales como un indicador de inclusión Social relations as an indicator of inclusion**
María Dolores Aliaga Campos, María Victoria Martín-Cilleros

109 **Participação e cidadania criativa: O trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária**
Participation and creative citizenship: The work with students from a basic and secondary school
Inês Sousa, Elisabete Ferreira

121 **Engagement, self-concept and leaving home in military personnel**
Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade, Feliciano H. Veiga

133 **Queixas escolares e medicalização: Representações sociais de professores de um curso de ensino médio integrado da rede federal de educação tecnológica.**
Layane Bastos dos Santos, Álvaro Itaúna Schalcher Pereira, Lilian Maria de Oliveira Ferreira, Francisco Adelton Alves Ribeiro, Rita de Cassia, Gomes da Silva, Natania Candeira dos Santos, Maycon Range Abreu Ferreira, Anny Camila Lima Rodrigues, Aline Carla de Sousa Leite Cipriano.

148 **O lugar da formação docente no atendimento à diversidade e na construção da melhor qualidade de ensino – O professor como sujeito da aprendizagem e como pesquisador da sua prática**
The role of teacher's development aiming at diversity and the best quality of teaching – The teacher as a learning subject and as a researcher of his practice
Maria Eneida Fiuza, Glaucia Affonso, Simone Fernandes

164 **A representação de docentes e discentes da educação de jovens e adultos sobre a diversidade de gênero e de sexo na prática escolar**
Filho, Antonio Queiroz Benigno, Lola, Emerson de Castro

179 **Buraco – investigação em educação artística Rede no ensino superior**
Cinayana Silva Correia, Ana Serra Rocha, Clara Gomes Marques

190 **Problemas de comportamento em pré-adolescentes avaliados por si próprios e pais – Será significativa a qualidade da vinculação?**
Teresa Sousa Machado, José Tomás da Silva, José Pacheco Miguel

203 **As situações didáticas como proposta de aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras**
The didactic situations as a proposal to learning the english language in the brazilian public schools
Ivo Ribeiro de Sá, Camila Vieira Cassiano

221 **Superdotação no Brasil: Uma análise das produções da última década**
Ketilin Mayra Pedro, Clarissa Maria Marques Ogeda, Bárbara Amaral Martins

236 **La diversidad cultural en educación obligatoria. Una aproximación a las percepciones del profesorado en función del género**
María Carmen López López, Stefania La Malfa

250 **Interpretando imágenes bélicas con mensajes de paz**
War images interpreted through peace messages
Alicia Pascual Fernández

262 **Investigações estatísticas na sala de aula: Percepções e experiências de duas professoras sobre o envolvimento dos alunos**
Bruna Rodrigues, João Pedro da Ponte

275 **Observação de bullying entre adolescentes brasileiros: Apoiadores dos agressores, defensores das vítimas e neutros**
Claudio Romualdo, Wanderlei Abadio de Oliveira, Jorge Luiz da Silva, Túlio Prado, Marta Angélica Iossi Silva

289 **Participación de los infantes en la vida del aula... Relato de una experiencia**
Isabel María Gallardo Fernández

301 **Práticas educativas em arte: Apreciação, interação e intervenção no espaço escolar**
Kathya Maria Ayres de Godoy

314 **Presencia de estereotipos de género en diferentes contextos de educación primaria en España**
Juana María Anguita Acero1, Eduardo López Bertomeo, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Monica di Martino

332 **Percepções dos docentes de um instituto federal acerca das queixas escolares: Uma pesquisa de mestrado em andamento.**
Layane Bastos dos Santos, Álvaro Itaúna Schalcher Pereira, Lilian Maria de Oliveira Ferreira, Francisco Adelton Alves Ribeiro, Fernanda Sousa da Silva, Natania Candeira dos Santos, Claudilena Correa Araújo, Carlos Mendes de Sousa, Fauston Negreiros

351 **Los procesos de coordinación docente como elemento relacionado con la calidad de la formación inicial de maestros y maestras: El rol de "Coordinador de Asignatura"**
Juan Carlos Bustamante, Manuel Segura-Berges, Teresa Fernández-Turrado

364 **Formação docente e tecnologias digitais: Uma análise das produções acadêmicas brasileiras**
Ketilin Mayra Pedro, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

377 **Análisis de los planes docentes de las materias de deportes de raqueta/tenis en la formación inicial de los grados en ciencias del deporte en españa**
Analysis of the curricula and teaching plan of racquet sports/tennis subjects in the initial training of grades in sports sciences in spain
Josep Campos-Rius, Oriol Amer Orfila

388 **Analise das competências dos docentes universitários e a sua influência na qualidade de ensino**
Sandra Mussungo

407 **Construcción sociohistórica de la profesionalidad docente rural chilena y su potencial generativo**
Socio-historical construction of chilean rural pedagogy and its generative potential
Eduardo Sandoval-Obando, Emilia Serra Desfilis

419 **Variables instruccionales y de aprendizaje (educativas, psicológicas, personalidad, psicosociales) valoradas en la práctica de metodologías alternativas e innovadoras**
Instructional and learning variables valued in the practice of alternative and innovative methodologies
Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús Nicasio García Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín, Alejandro Canedo García, Mª Elisa Rolo Chaleta y Deiyalí Carpio Pacheco

436 **(In)sucesso escolar e participação dos pais/ encarregados de educação na escola pública do 1.º Ceb – interseções teóricas e empíricas**
Cláudia Alexandra Marques, Henrique Ramalho

452 **Perceções dos alunos sobre o papel de delegado de turma enquanto interveniente no meio escolar**
Teresa Pimentel, Marina Peliz, Cláudia Urbano, Eva Gonçalves, Susana Batista

464 **O engajamento estudantil na FATEC Ourinhos: Esforço, envolvimento, estratégias e aprendizagens diversas**
Rosemeiry de Castro Prado, Elaine Pasqualini, Eunice Correa Sanches Belloti, Marcela Aparecida Penteado Rossini, Silvia H. Oliveira Santos, Vitor Silva, Wilson Sanches Filho

476 **A perspectiva de estudantes sobre o feedback docente e o desempenho acadêmico**
Juana de Carvalho Ramos Silva, Carolina Fernandes de Carvalho

489 **Relacionamento entre crianças na escola**
Maria José D. Martins, Ana Sofia Pinto

500 **La actuación del profesorado sobre la implicación familiar y su relación con los resultados académicos del estudiante de enseñanza primaria**
Elena Fernández-Rey, Cristina Ceinos-Sanz, Agustín Godás-Otero

511 **La implicación de los futuros maestros: El reto de la gamifigicación**
María Luisa García Hernández, Mónica Porto Currás, Mª José Bolarín Martínez, Francisco José Hernández Valverde, Ana Torres Soto

523 **Interacção e aprendizagem auto-regulada da ortografia**
Ana Cristina Silva, Regina Lima

536 **Las prácticas de implicación familiar del profesorado de educación primaria y su relación con los resultados académicos del alumnado**
The family involvement practices of the primary education teachers and their relationship with pupils' academic results
Elena Fernández-Rey, Miguel Ángel Nogueira-Pérez, Agustín Godás-Otero

548 **O processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas na escola comum: Desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**
Libéria Rodrigues Neves, Elayne Cristina Rocha Dias

566 **Relation between motor coordination and other psychosocial variables in gender terms in primary school students from Aragón: Initial evidence**
Manuel Segura Berges, Juan Carlos Bustamante, Teresa Fernández- Turrado

579 **Reconstrucción social y cultural desde un modelo educativo entre la responsabilidad social universitaria y la investigación acción participativa**
Emilio Salao-Sterckx, Verónica Egas-Reyes, José Santiago Andrade-Zapata

596 **Un acercamiento a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento como medida compensatoria en el Sistema Educativo Español**
Susana Sánchez Castro, María Ángeles Pascual Sevillano

610 **Adicción y depresión en redes sociales: El caso Europeo**
Raquel Lozano Blasco

621 **Aplicación de la neuropsicología educativa en las aulas: Salud para el cerebro**
Cristina de-la-Peña, María Yolanda Sevilla-Vera

633 **Assessment on use habits of digital security: A training proposal under methodology Flipped Classroom**
Raquel Barragán, Ramón Pacheco

648 **El arte como motivación y desarrollo de estudiantes adultos. Un caso de estudio**
Rut Martínez López de Castro, Sara Domínguez Lloria

663 **Motivaciones al estudio y significaciones de la educación de estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba-Argentina)**
Motivation to study and significance of education in students from the University in Prison Program (Córdoba-Argentine)
Alicia Acin, Ana Correa

680 **Da escola sem autonomia à escola com autonomia: Questões do clima de aula, da organização e damediação**
From school without autonomy to school with autonomy: Climate issues of classroom, organization and mediation.
Maria Clara Araújo Alves

688 **El aprendizaje del ritmo a través del dibujo en las edades de 5-7 años**
Learning the rhythm through the drawing in the ages of 5-7 years
Sara Domínguez-Lloria, Rut Martínez López de Castro

699 **Projeto Enrete – Mestrado Europeu para a promoção da resiliência na escola**
Ana Fonseca Félix, Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos

708 **Engajamento docente a partir das habilidades emocionais no uso de práticas ativas e inovadoras**
Claudison Vieira de Albuquerque, Fredson Murilo da Silva, Marcos Alexandre de Melo Barros, Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo

725 **Equidad, orientación y competencias básicas: Pensar y hablar como factores que contribuyen a la educación exitosa para todos y todas**
María José Galván-Bovaira, José Sánchez Santamaría, Isabel María Gómez Barreto y Raquel Segura Fernánez

739 **Estratégias utilizadas por alunos do 1.º ano do Ensino Básico na transformação 2D/3D**
First-grade students' strategies for transformations 2D/3D
Joana Conceição, Margarida Rodrigues

756 **Evaluación de las emociones suscitadas por un programa de aprendizaje – Servicio en el grado de educación**
Sáez-Gallego, González-Martí, y Abellán.

768 **Aproximação da família na escola para o sucesso na aprendizagem do estudante com deficiência auditiva/surdez**
Rosemeire Olinda Gonçalves Belchior, Juliana Cristina Bomfim

784 **Gestão do clima escolar no ensino médio: Um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre**
Débora Callegari Hertzog, Adriana Justin Cerveira Kampff

799 **Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Revisão teórica e empírica para estudo com alunos no 2º e 3º ciclo**
Nuno Archer de Carvalho, Feliciano Henriques Veiga

816 **Resiliência na ambiência escolar: Desafios no enfrentamento de um contexto educacional fragilizado**
Gabrielly Laís de Andrade Souza, Marcos Alexandre de Melo Barros,
Fredson Murilo da Silva, Gleize Cristina França de Barros, Andreza Cavalcante Vasconcelos

827 **El perfil del profesorado de educación primaria como condicionante en la práctica de la implicación familiar**
The primary education teacher profile as a conditioner in the family involvement practice
Cristina Ceinios Sanz, Miguel Ángel Nogueira-Pérez, Agustín Godás-Otero

840 **Ensino híbrido e sua relação com ensino médio integrado ao curso técnico em informática: Problematizando projetos e atividades.**
Aluisio Anderson da Silveira, Maria Elizete Inácio

Nota de Abertura

Este Livro de Atas reúne um conjunto de investigações apresentadas no "III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola" (IIICIEAE2019), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2019, organizado na sequência do "Projeto PTDC/CPE-CED/114362 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Dando continuidade à sua primeira edição realizada em Lisboa em 2013, o III Congresso constituiu-se como um fórum aberto a investigadores, professores e psicólogos de diversas partes do mundo, interessados em debater problemáticas do envolvimento e da inclusão dos alunos na escola, e em discutir teorias, métodos, práticas e implicações psico-educacionais.

Este Livro de Atas enquadra-se no âmbito da linha Educação XXI do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e atende a vários objetivos. O envolvimento, a inclusão e a diversidade constituíram o foco, com abertura aos aspetos comportamentais em contexto escolar, enraizados numa sociedade mais ampla. Refletindo o que se passou no III Congresso EAE, este Livro de Atas procurou recolher estudos acerca do envolvimento dos alunos numa escola para todos, valorizando o estudo da sua conceptualização e avaliação, a pesquisa de fatores pessoais e contextuais (professores, espaços escolares, pais, família, sociedade), bem como do ensino de conteúdos específicos (matemática, línguas, artes, ciências e tecnologias, educação física) e da sua relação com o desempenho académico na escola e ao longo da vida. As investigações contidas neste E-book, inseridas no Programa Educação XXI, contribuem para avanços no conhecimento, destacando-se o seguinte: análise e promoção de práticas de inclusão, envolvimento e equidade em contextos educativos, fazendo face à crescente diversidade.

Os artigos selecionados incluem produtos de investigações, atendendo a uma pluralidade de abordagens que, tendo como referência contextos internacionais e nacionais diversos, procuram refletir sobre questões que remetem para a importância do envolvimento dos alunos na escola (EAE). Procede-se à apresentação de perspetivas de conceptualização e de avaliação do envolvimento dos alunos na escola (EAE), de estudos sobre os seus antecedentes e de investigações acerca dos consequentes do envolvimento no desempenho académico.

As opiniões e os conteúdos apresentados neste Livro de Atas são da responsabilidade dos seus autores, cujos textos deixam um importante legado que passa, assim, a estar disponível e a ampliar o conhecimento em Psicologia e Educação. Espera-se que este Livro contribua para lançar desafios aos

professores, aos psicólogos e às escolas de hoje, para gerar razão crítica e uma cultura de projetos de transformação, baseados na capacidade imaginativa e criadora.

Para além dos estudos incluídos nestas Atas, encontra-se disponível um conjunto de estudos de aprofundamento, também apresentados no IIICIEAE, no E-book Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade.

Cumpre agradecer a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste Livro de Atas, relevando os autores de textos recolhidos do IIICIEAE2019. Releva-se o Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa pelo acolhimento e apoios havidos.

Feliciano H. Veiga

Presidente do Congresso

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Retenção Escolar: Será o envolvimento dos alunos na escola um bom preditor?

Cláudia R. Silva[1]; Feliciano H. Veiga[2]; Élia Silva Pinto[1]; Ana C. Ribas[3]

[1]*Escola Superior de Saúde de Alcoitão (Portugal),*

[2]*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal),*

[3]*Agrupamento de Escolas de Mem Martins (Portugal)*

claudia.r.silva72@gmail.com, fhveiga@ie.ulisboa.pt ,

elia.pinto@essa.scml.pt, spo_esmm@aememmartins.pt

Resumo

O envolvimento dos alunos na escola tem sido associado ao grau de comprometimento com a escola e à motivação para aprender. Vários estudos apontam a falta de envolvimento dos alunos como estando associada ao baixo rendimento académico, a problemas de comportamento e ao abandono escolar. Esta investigação tem como objetivo averiguar se os alunos com retenção escolar no final do ano letivo foram os que manifestaram, no início desse ano escolar (final do primeiro período), menos envolvimento escolar comparativamente com os que não ficaram retidos. A amostra foi constituída por 330 alunos do 10 º ano de escolaridade, de uma Escola Secundária de Lisboa. Foi utilizada a escala de *Envolvimento dos Alunos na Escola - E4D-EAE* (Veiga, 2013, 2016). Os resultados indicaram que os alunos com retenção escolar no final do ano letivo revelaram no primeiro período níveis mais baixos de envolvimento escolar, a nível Afetivo, Cognitivo e Comportamental, não havendo diferenças na dimensão Agenciativa. Uma regressão logística revelou que, controlando a variável género e área curricular, a dimensão mais importante e preditora da retenção foi a dimensão Afetiva. Tais resultados corroboram estudos revistos e permitem conduzir à elaboração de referências de intervenção psico-educacional junto dos alunos.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, Rendimento académico, Retenções, Transição escolar

Abstract

Student engagement in school has been associated with their degree of commitment to school (academic achievement) and their motivation to learn. Several studies point to the lack of student involvement as being associated with poor academic performance, behavioural issues and dropping out of school. The aim of this study is to determine whether those students who were held back at the end of the school year were those who showed less school involvement at the

beginning of this school year (end of the first period), compared to those who were not held back. The sample consisted of 330 students in the 10th year of schooling, from a secondary school in Lisbon. The Scale: *Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)- E4D-EAE* (Veiga, 2013, 2016) (Student Engagement In School Scale). The results indicated that the students who were held back at the end of the school year showed a lower degree of school involvement, on the affective, cognitive and behavioural levels in the first period, with no differences in the agency dimensions. A logistic regression revealed that, via a control of the gender and curricular area variables, the most important and predictive dimension of retention was the affective dimension. These results corroborate reviewed studies and will allow for the development of references for psycho-educational intervention among students.
Key words: Student engagement in school, Academic achievement, Held back, School transition

1. Introdução

O envolvimento dos alunos na escola tem sido operacionalizado de modo a expressar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga *et al*., 2012), existindo acordo quanto à sua natureza multidimensional, sendo frequentemente referidas as seguintes dimensões: comportamental, emocional/afetiva, cognitiva, académica (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks *et al*., 2004). Veiga (2013) considera quatro dimensões na sua escala de envolvimento escolar: Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agenciativa. A Cognitiva tem a ver com o processamento da informação, relacionar matérias, gestão da informação, elaborar planos de trabalho, a Afetiva prende-se com a ligação à escola, amizade recebida e praticada, sentido de inclusão e pertença à escola, a Comportamental prende-se com comportamentos que visam perturbar intencionalmente as aulas, ser incorreto com os professores, estar distraído nas aulas, faltar às aulas e a Agenciativa tem a ver com a iniciativa dos alunos, intervenção nas aulas, diálogo com o professor, questões levantadas e sugestões feitas ao professor. A transição entre ciclos escolares pode ter impacto no envolvimento do aluno na escola e na sua aprendizagem dado implicar mudanças no nível exigência do ensino e muitas vezes obrigar o aluno a mudança de escola, o que comporta riscos e desafios para os alunos, professores e pais (Reschly & Christenson, 2006). Klem e Connell (2004) constataram que o envolvimento dos alunos na escola diminui à medida que progridem da escola básica para o 3º ciclo e deste para o ensino secundário. O estudo internacional PISA 2015 "*Program for International Student Assessment*", financiado pela OCDE, confluiu que em Portugal, 17,7% dos alunos revelaram que não se sentem integrados na escola e 12,9% sentem-se uns "*outsiders*". Interessa também definir o conceito de retenção escolar e referir

alguns dados estatísticos para a realidade portuguesa. Entende-se por retenção escolar a situação de um aluno se manter no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior junto com os pares da sua idade (Brophy, 2006). Embora a evolução das taxas de retenção e desistência, em Portugal, evidencie uma melhoria na última década em todos os ciclos, Portugal está entre os três países da OCDE com maior taxa de retenção (31%), só ultrapassado pela Bélgica (34%) e pela Espanha (31,3%), sendo a taxa média da OCDE de 12%. Constata-se ainda que nas transições de ciclo, os valores de retenção aumentam em particular no 7º e 10º ano, constituindo momentos críticos no percurso escolar. A investigação tem evidenciado a existência de uma relação entre o envolvimento dos alunos na escola e os seus resultados escolares (Veiga *et al.,* 2009), apontando o abandono escolar como uma possível consequência do baixo envolvimento na escola (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). Vários estudos indicam ainda que o envolvimento dos alunos é preditor da performance académica (Connel, Spencer & Aber 1994; DiPerna, Volpe & Elliot, 2005; Wu, Hughes & Kwow, 2010).

2. Objetivos

O objetivo deste estudo foi averiguar se os alunos com retenção escolar no final do ano letivo foram os que manifestaram, no início desse ano escolar, mais concretamente no final do primeiro período, menos envolvimento escolar comparativamente com os que não ficaram retidos. Além disso pretende-se identificar qual ou quais as dimensões do envolvimento dos alunos na escola são preditoras da retenção escolar.

3.Metodologia

3.1. Instrumentos

Utilizou-se a Escala Quadridimensional de *Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)* elaborada por Veiga (2013, 2014, 2016). Esta escala é composta por 20 itens que se distribuem em 4 dimensões: Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agenciativa. A escala de resposta é de 1 a 6, (Sendo 1 – Total desacordo e o 6 – Total acordo). Para o estudo da validade de construto, o autor recorreu, a uma análise fatorial exploratória com rotação *varimax*, sem especificação do número de fatores a extrair,

tendo surgido 4 fatores. O coeficiente de saturação usado na matriz fatorial rodada foi de 0,40 para a seleção dos itens para os 4 fatores. Os 4 fatores encontrados com a análise fatorial exploratória foram coincidentes com as dimensões Cognitivas, Afetiva, Comportamental e Agenciativa. O autor estudou ainda a fidelidade da escala ao nível da consistência interna tendo obtido *Alphas de Cronbach* a oscilar entre 0,701 e 0,870. Um outro estudo às qualidades psicométricas da escala (Silva, Ribas & Veiga 2017), em que foi utilizada uma análise fatorial confirmatória com recurso ao software AMOS, corroborou a estrutura quadrimensional e mostrou que o modelo apresenta um bom ajustamento (X^2/df = 1.758; CFI =.941; TLI = 0,930; RMSEA =.051; PCFI = 0,797). Os valores de *Alpha de Cronbach* encontrados nesse estudo foram semelhantes aos encontrados pelo autor, sendo o *Alpha* total de 0,828 revelando uma elevada consistência interna. A Tabela 1 apresenta as dimensões e os respetivos itens da Escala e os *Alphas* do estudo de Silva, Ribas e Veiga (2017).

Tabela 1. *Escala de Envolvimento Alunos na Escola (EAE-E4D)* – Dimensões da escala e respetivos itens e Alphas do estudo de Silva, Ribas e Veiga (2017).

Dimensões	**Itens**
Dimensão cognitiva Alpha = 0,733	1 - Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir
	2 - Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
	3 - Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
	4 - Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
	5 - Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
Dimensão afetiva Alpha = 0,881	6* - A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
	7 - A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
	8 - A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
	9 - A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
	10* - A minha escola é um lugar onde me sinto só.
Dimensão Comportamental Alpha = 0,640	11* - Falto à escola sem uma razão válida.
	12* - Falto às aulas estando na escola.
	13* - Perturbo a aula propositadamente.
	14* - Sou mal-educado(a) com o professor.
	15* - Estou distraído(a) nas aulas.

Dimensão Agenciativa Alpha = 0,869	16 - Durante as aulas, coloco questões aos professores.
	17 - Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
	18 - Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
	19 - Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
	20 - Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

* O asterisco indica que o item é inverso.

3.2. Participantes

A amostra foi constituída por 330 alunos, do 10 º ano de escolaridade, de uma Escola Secundária do distrito de Lisboa. Existe uma distribuição equilibrada na amostra relativamente ao género (44%- 146 sujeitos do género Masculino e 56%- 184 sujeitos do género feminino)- gráfico 1. Foram inquiridos alunos dos cursos científico humanísticos (81%) e dos cursos profissionais (19%) - Gráfico 2.

Gráfico 1

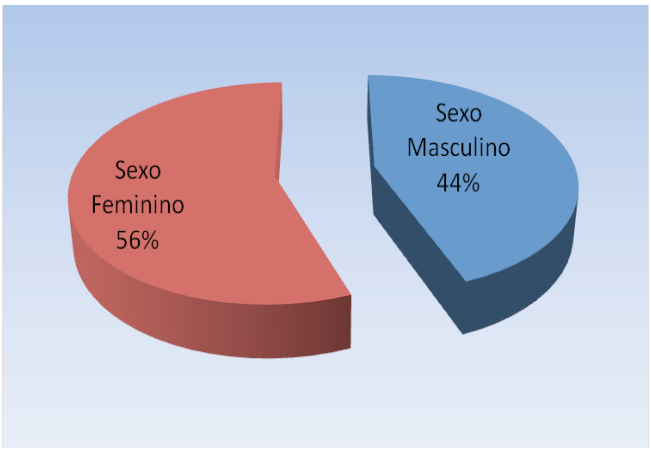
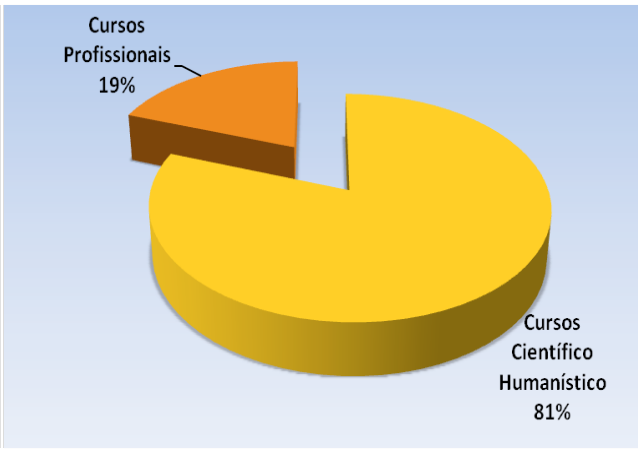


Gráfico 2



3.3.Procedimento

As escalas foram aplicadas com a colaboração do Serviço de Psicologia do Agrupamento. A aplicação da escala foi feita em grupo, em sala de aula, pela psicóloga do SPO no final do primeiro período, com a devida autorização da Direção, abrangendo a totalidade das turmas de 10º ano da escola. No final do ano letivo foi solicitada à Direção informação sobre as retenções escolares dos alunos que integraram o estudo.

4. Resultados

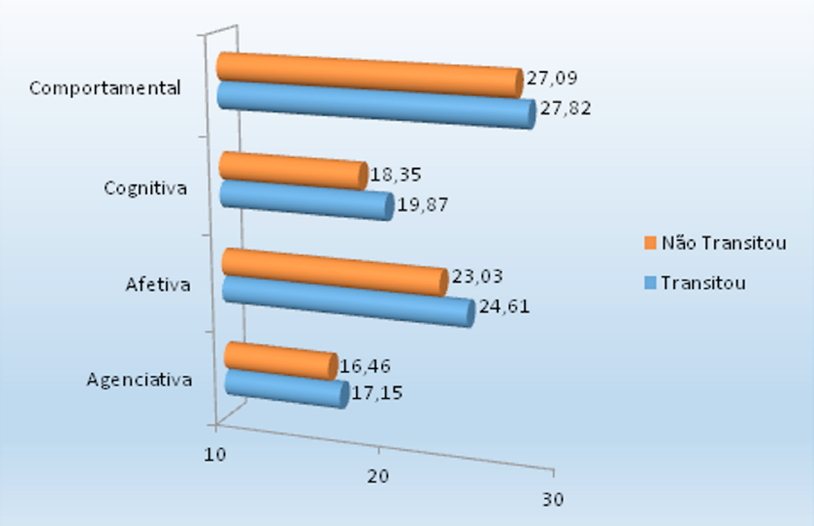
Averiguou-se a existência de diferenças significativas entre o grupo que não transitou de ano (81 sujeitos) e o grupo que transitou de ano (249 sujeitos) nos resultados das dimensões da escala EAE preenchida no final do primeiro período desse ano letivo. Para tal, recorreu-se ao teste paramétrico t Student para amostras independentes que revelou a existência de diferenças significativas no total e em todas as dimensões da escala (com exceção da Agenciativa), revelando os alunos que não transitaram de ano resultados mais baixos (tabela 2 e gráfico 3).

Tabela 2. Comparação entre alunos que transitaram e alunos que não transitaram de ano nas dimensões e total da escala *Envolvimentos dos alunos na escola (EAE-E4D)*

	Situação Escolar	N	Média	Desvio Padrão	t Student amostras independentes
Dimensão Agenciativa	transitou	249	17,15	5,83	t = 0,930 p = 0,353
	não transitou	81	16,46	5,91	
Dimensão Afetiva	transitou	249	24,61	4,49	t = 2,260 p = 0,029*
	não transitou	81	23,03	5,88	
Dimensão Cognitiva	transitou	249	19,87	4,02	t = 2,895 p = 0,004**
	não transitou	81	18,35	4,35	
Dimensão Comportamental	transitou	249	27,82	2,01	t = 2,033 p = 0,045*
	não transitou	81	27,09	2,99	
Total envolvimento alunos	transitou	249	89,45	10,80	t = 3,143 p = 0,002**
	não transitou	81	84,94	12,46	

** Significativo para p ≤ 0,05, ** Significativo para p ≤ 0,01*

Gráfico 3. Comparação entre alunos que transitaram e alunos que não transitaram de ano nas dimensões e total da escala *Envolvimentos dos alunos na escola (EAE-E4D)*



Usou-se ainda uma regressão logística para verificar qual ou quais as dimensões do envolvimento dos alunos na escola são preditivas da retenção escolar. Inclui-se nesta análise as variáveis género e área curricular com o objetivo de as controlar (dado haver menos retenções no género feminino e nos cursos profissionais). O uso da regressão logística deveu-se ao carácter dicotómico da variável retenção (sim/não).

Tabela 3. Regressão Logística: variáveis independentes (género, área curricular e dimensões do envolvimento); variável dependente (retenção escolar)

		B	S.E.	Wald	gl	p
Step 1[a]	**Género (1)**	,808	,294	7,540	1	,006**
	Área Curricular (1)	1,872	,553	11,456	1	,001**
	Dimensão Agenciativa	,013	,026	,230	1	,631
	Dimensão Afetiva	-,075	,029	6,805	1	,009**
	Dimensão Cognitiva	-,047	,037	1,608	1	,205
	Dimensão Comportamental	-,078	,058	1,795	1	,180
	Constant	1,462	1,664	,772	1	,380

** Significativo para p ≤ 0,05, ** Significativo para p ≤ 0,01*

O teste Hosmer and Lemeshow relevou a existência de um modelo ajustado (X^2 = 6,144, p = 0,631). A regressão logística revelou que a dimensão do Envolvimento (controlando género e área curricular) que é preditiva da retenção escolar é a dimensão Afetiva (p = 0,009). O género também se revelou preditor (havendo menos retenções no género feminino -18,5% do que no género masculino - 32,4%; p = 0,006), bem como a área curricular (havendo menos retenções nos cursos profissionais - 6,3% comparativamente com os cursos científico humanísticos - 28,9%; p = 0,001) - tabela 3.

5. Conclusões e discussão

Este estudo mostra a boa validade preditiva da Escala de *Envolvimentos dos alunos na escola (EAE-E4D)*. Os alunos que não transitaram de ano foram os que revelaram no início desse ano letivo (final do primeiro período) resultados mais baixos nas dimensões Afetiva, Cognitiva e Comportamental (apenas na dimensão Agenciativa não se verificaram diferenças). Uma análise de regressão logística, onde se controlaram as variáveis género e área curricular, demonstrou que a dimensão que se revelou mais importante na previsão da retenção escolar foi a dimensão Afetiva. A dimensão Afetiva desta escala tem a ver com sentimentos de integração/inclusão, facilidade de fazer amigos, com a perceção de aceitação/amizade por parte dos outros e com o aluno não se sentir só na escola. Os professores e psicólogos devem assim estar particularmente atentos a estes aspetos no início de cada ano letivo, podendo o psicólogo usar a escala de *Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)* no sentido de avaliar e proceder a uma triagem dos alunos em risco. Para os alunos sinalizados o psicólogo deverá proceder à realização de entrevistas adicionais para uma avaliação mais aprofundada. Daí deve avançar-se para a construção e aplicação de planos de intervenção individuais, bem como para a concretização de algumas metodologias universais (ex: aconselhamento individual ao aluno e à família, intervenção de carácter geral e abrangente com atividades destinadas às turmas, professores, famílias e escola). Estes procedimentos são particularmente importantes nas transições escolares uma vez que é no 7º e 10º anos que envolvimento escolar diminui e as retenções aumentam. A mudança de ciclo ou nível de escolaridade acarreta um aumento do nível de exigência do ensino e pode implicar uma mudança de escola ou de colegas de turma obrigando a uma adaptação por parte do aluno. Esta pode ser uma fase difícil e levar à diminuição de rendimento académico, aumento da retenção escolar (Duarte *et al.*, 2008), alterações no bem-estar psicológico e à diminuição da satisfação com a escola (Rhodes, 2008). A literatura revista (Juvoven, Espinoza & Knifsend, 2012) destaca nas transições escolares a importância da qualidade das amizades e a sua estabilidade,

referindo que a presença de pelo menos um amigo pode proporcionar o suporte emocional necessário à adaptação. O professor, além do importante papel de detetar e sinalizar os alunos em risco, tem um papel crucial no aumento do envolvimento escolar dos alunos pela forma como conduz a sua aula e se relaciona com os alunos. Wang e Holcombe (2010) sugerem que os professores podem estimular a participação dos alunos e promover a identificação com a escola, ao fazerem elogios positivos, enfatizando o esforço em lugar do desempenho. O apoio do professor tem vindo a ser associado a vários indicadores de envolvimento comportamental, como a elevada participação em atividades relacionadas com a escola (Birch & Ladd, 1997) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012). Os alunos que têm mais apoio dos professores gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da aula (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001). O professor deve dar particular atenção a alunos com precariedades de vida e fragilidades, dar atenção aos tímidos e aos que são rejeitados pelos colegas (Veiga, 2007). É importante os alunos sentirem que podem contar com o apoio dos seus professores e do psicólogo escolar e terem a perceção que estes se preocupam com o seu bem-estar psicológico, particularmente importante quando se chega a uma nova escola. É aconselhável que o psicólogo no início do ano letivo se apresente às turmas que iniciam um novo ciclo, que explique as dificuldades naturais inerentes a uma adaptação e refira os recursos que os alunos têm ao seu dispor para facilitar essa transição (psicólogo escolar, aulas de apoio, sessões de métodos de estudo, tutórias entre pares, entre outros) e que, transmita um sentimento de otimismo aos alunos e de pertença a uma "nova família". Destaca-se ainda a importância da avaliação do envolvimento escolar dos alunos nos primeiros meses de aulas para que professores e psicólogos tenham tempo para delinear planos de ação para promover a integração dos que se sentem excluídos e evitar o seu insucesso escolar no final do ano letivo.

Referências Bibliográficas

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45,* 369-386. DOI: https://doi.org/10.1002/pits.20303

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651 – 670. DOI : 10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology. 1997; 35:61–79. DOI : https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Brophy, J. (2006), "Grade Repetition", Education Policy Series č. 6, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paříž. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf

Connel, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493-506. DOI : http://dx.doi.org/10.2307/1131398

DiPerna, J. C., Volpe, R. J. & Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology, 43*, 379-392. DOI : https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.002

Duarte, M., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S. & Duarte, T. (2008). Estudantes à entrada do secundário. Lisboa: GEPE.

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. DOI : https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162. DOI : http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Juvoven, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012). The Role of Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-402). NY: Springer. DOI : 10.1007/978-1-4614-2018-7_18

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27, 276-292. DOI : https://doi.org/10.1177/07419325060270050301

Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: Voices of highly mobile urban students. *Learn Inq,2*, 113-125. DOI : https://doi.org/10.1007/s11519-008-0029-1

Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*, 437– 460. DOI : https://doi.org/10.3102/00028312038002437

Silva, C. R., Ribas, A. C. & Veiga, F. H. (2017). Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência interna. In F. H. Veiga, *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students´ Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance (pp. 35-46)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/28684

Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25. DOI : 10.1177/0044118X09334861

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. (3ª Edição). Coimbra: Almedina.

Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/10400.3/3851

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos alunos na escola: Investigação diferencial.* (3ª Edição revista e aumentada). Lisboa: Fim de Século. http://hdl.handle.net/10451/5474

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicología, 1*(1), 441-450. DOI: http://hdl.handle.net/10451/10032

Veiga, F. H. & Robu, V. (2014). Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania. *Romanian Journal of School Psychology 7*, 14: 57 – 72. DOI : 10.13140/2.1.2556.9280

Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819.DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153

Wang, M.T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal, 47*:633–662. DOI : https://doi.org/10.3102/0002831209361209

Wu, J., Hughes, J.N. & Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48*(5),357–387. DOI : 10.1016/j.jsp.2010.06.004.

Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74* (7), 262-273. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Atitudes dos jovens portugueses face à inclusão de colegas com deficiência em aulas de educação física

Attitudes of portuguese young people to include partners with disabilities in physical education classes

Jorge Abellán[1], Nuno Januário[2], Nieves M. Sáez-Gallego[1] & Vitor Ferreira[2]

[1] Universidad de Castilla-La Mancha (España), [2] Universidade de Lisboa (Portugal)

E-mails: jorge.abellan@uclm.es, njanuario@fmh.ulisboa.pt, nieves.saez@uclm.es, vferreira@fmh.ulisboa.pt

Resumo

Introdução: As Atitudes dos colegas sem deficiência são essenciais para a inclusão educativa dos alunos com deficiência em Educação Física (EF). **Objetivos:** O objetivo deste trabalho é avaliar as atitudes apresentadas pelos jovens portugueses (entre 17 e 20 anos) em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de EF. Procurou-se averiguar a existência de diferenças de atitudes, considerando as seguintes variáveis sociodemográficas: género, idade, contacto com pessoas com deficiência e tipo de contacto. **Método:** Participaram um total de 468 jovens (M_{idade}= 18.17 ± .97), sendo 388 do género masculino (M_{idade}= 18.21 ± .97) e 80 do género feminino (M_{idade}= 17.98 ± .95). Todos os participantes completaram a versão em português da "Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física" (EAADEF; Íñiguez-Santiago, Ferriz, Martínez-Galindo, Cebrián-Sánchez & Reina, 2017). Esta escala é composta por quatro itens, relacionados com a componente comportamental da atitude (1- Prefiro não interagir com pessoas com deficiência; 2- Evito trabalhar em sala de aula com uma pessoa com deficiência; 3- Evito ter na minha equipa uma pessoa com deficiência; 4- Eu não proporia para capitão da minha equipa uma pessoa com deficiência). Os dados foram analisados com recurso a testes não paramétricos, pois não se verificou o pressuposto de normalidade. Assim, foram utilizados os testes Mann-Whitney, Friedman U, Wilcoxon e Rho Spearman para realizar a análise inferencial e correlacional. **Resultados:** Os valores de atitude mais positiva foram verificados no item 4, sendo significativamente mais valorizados do que os itens 3 e 1. O item 2 foi significativamente mais valorizado que os itens 3 e 1. O género masculino apresentou uma atitude mais positiva nos itens 1 e 2 do que o género feminino, sendo essas diferenças estatisticamente significativas. Finalmente, à medida que a idade avança, as atitudes são mais negativas no item 4 e na escala total. Conclusões:

As melhores atitudes foram dos alunos mais jovens. Os itens *propor para capitão de equipa uma pessoa com deficiência e fazer um trabalho com um colega com deficiência* obtiveram as atitudes menos inclusivas.

Palavras-chave: inclusão, necessidades educativas especiais, deficiência.

Abstract

Introduction: the attitudes of peers without disabilities are fundamental for educational inclusion. **Objectives:** the objective of the present work is to evaluate the attitudes toward inclusion in PE classes shown by Portuguese youth (range 17-20 years old). In addition, the differences have been explored in terms of the following sociodemographic variables: gender, age, contact with people with disabilities and type of contact. **Method:** A total of 468 young people participated (M_{age} = 18.17 ± .97), divided into 388 boys (M_{age} = 18.21 ± .97) and 80 girls (M_{age} = 17.98 ± .95). All the participants completed the Portuguese version of the "Attitude Scale for Students with Disabilities in Physical Education" (EAADEF; Íñiguez-Santiago, Ferriz, Martínez-Galindo, Cebrián-Sánchez & Reina, 2017). This scale consists of four items, which are related to the behavioral component of the attitude (1- I prefer not to relate to people with disabilities, 2- I avoid doing a class work with a person with disability, 3-I avoid for my team to a person with a disability; 4-I did not propose a person with a disability as captain of my team). The results were analyzed using nonparametric tests because the Kolgomorov-Smirnov test indicated that the assumption of normality was not met. The Mann-Whitney U, Friedman, the Wilcoxon signed rank test and the Spearman Rho test were used for inferential and correlation analyzes. **Results:** The registers of more positive attitudes are given in item 4, significantly better valued than items 3 and 1, and item 2, significantly better valued than items 3 and 1. Boys showed positive attitudes, different from significant level in items 1 and 2 to those shown by girls. Finally, the highest age correlates with more negative attitudes in item 4 and in the total of the scale. Conclusions: the best attitudes are shown by younger participants. The items related to proposing a team captain with a disability and doing a class work with a partner with a disability obtain the highest scores.

Key-words: inclusion, special education needs, disability.

1. Introdução

Segundo Triandis (1971), as atitudes são ideias emocionalmente carregadas que nos predispõe a agir de determinada maneira numa situação social específica. De acordo com a teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991), essas atitudes podem ser modificadas, proporcionando às pessoas experiências que alteram as suas crenças e influenciam as suas atitudes.

O estudo das atitudes em relação à deficiência é um tema recorrente na pesquisa educacional. Existe a ideia de que um contexto em que os alunos mostram atitudes positivas em relação à deficiência, pode determinar o sucesso da inclusão educacional (Felipe & Garoz, 2014). As atitudes negativas são geralmente caracterizadas por preconceitos, como falsas crenças e ignorância, o que restringe as possibilidades de participação de pessoas com deficiência na vida comunitária (Hutzler, Zach & Gafni, 2005).

Um dos fatores fundamentais para alcançar o sucesso na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas e num ambiente social favorável, são as atitudes positivas de todos os agentes sociais envolvidos nesse processo, tais como, os professores, os colegas e os pais dos alunos (Reina, López, Jiménez, García-Calvo & Hutzler, 2011). Também os próprios alunos com deficiências sugeriram que as atitudes dos seus colegas de turma são fundamentais para que se sintam incluídos (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). A maneira como os colegas se comportam em sala de aula, as suas intenções de brincar, ou não, com os colegas com deficiência é essencial para alcançar uma inclusão educacional bem-sucedida (Obrusnikova & Dillon, 2012).

Neste contexto, a Educação Física (EF) tem sido apontada como um dos temas-chave para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares. Esta relação entre inclusão e EF levou muitos investigadores a analisar as atitudes em relação à deficiência em EF, tais como González & Baños, (2012) e González & Cortés, (2016).

Essas atitudes foram analisadas considerando diferentes variáveis sociodemográficas. Entre os resultados, destacam-se os seguintes: considerando o género, vários estudos têm mostrado que o género feminino tende a ter atitudes mais positivas em relação à deficiência em EF (Block,1995; Reina, Hutzler, Iñiguez-Santiago & Moreno-Murcia, 2019; Vignes, Coley., Grandjean, Godeau & Arnaud, 2009). No que respeita à idade, algumas pesquisas (Suriá, 2011) referem que os participantes mais velhos têm melhores atitudes em relação à deficiência. No entanto, outros trabalhos, como Aguado, Alcedo & Arias (2008), indicam que a idade ou o género foram aspetos que poderiam determinar diferentes atitudes em relação à deficiência.

No contexto específico de EF, Abellán, Sáez-Gallego & Reina (2018) referem que os estudantes de cursos superiores e, portanto, mais velhos, tinham atitudes em relação à inclusão na EF significativamente mais favoráveis do que os seus pares nos níveis de escolaridade mais baixos e, consequentemente, mais jovens.

Finalmente, considerando o contacto prévio com pessoas com deficiência, tendo por base a Teoria do Contacto Direto de Allport (1979), alguns estudos mostraram que o contacto com alunos com deficiência pode ser uma ferramenta muito eficaz para melhorar as atitudes dos restantes colegas em relação à deficiência (Armstrong, Morris, Abraham & Tarrant, 2017). Além disso, o contacto mais próximo com pessoas com deficiência (por exemplo, família, amigo ou vizinho) permite atitudes mais favoráveis(Campos, Ferreira & Block, 2014).

O objetivo deste trabalho é avaliar as atitudes apresentadas pelos jovens portugueses (entre 17 e 20 anos) em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de EF. Procurou-se averiguar a existência de diferenças de atitudes, considerando as seguintes variáveis sociodemográficas: género, idade, contacto com pessoas com deficiência e tipo de contacto.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram um total de 468 jovens (M_{idade}= 18.17 ± .97), sendo 388 do género masculino (M_{idade}= 18.21 ± .97) e 80 do género feminino (M_{idade}= 17.98 ± .95). Todos os participantes eram candidatos ao curso de Ciências do Desporto de uma universidade portuguesa.

2.2 Instrumento

Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se a *Escala de Atitude face aos Alunos com Deficiências em aulas de Educação Física*, sendo a versão em português do questionário "*Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física*" (EAADEF; Íñiguez-Santiago et al., 2017). Essa escala inclui quatro itens, todos relacionados com a componente comportamental: 1- Prefiro não interagir com pessoas com deficiência; 2- Evito trabalhar em sala de aula com uma pessoa com deficiência; 3- Evito ter na minha equipa uma pessoa com deficiência; 4 - Eu não proporia para capitão da minha equipa uma pessoa com deficiência. A consistência interna do instrumento, medida pelo coeficiente α, foi de .908.

Foi utilizada uma escala Likert de 5 pontos (1- discordo totalmente, 5- concordo totalmente), sendo cada um dos itens precedido da frase "Como alunos, nas aulas de Educação Física...". No questionário, uma pontuação mais alta significa uma atitude menos favorável em relação à deficiência e, portanto, menor predisposição para uma situação educacional potencialmente inclusiva.

Além disso, foram registradas informações sobre as seguintes variáveis demográficas:

— Gênero: difere entre masculino e feminino.

— Idade: pessoas entre 17 e 20 anos.

— Contacto com pessoas com deficiência: difere entre pessoas que tiveram e não tiveram contacto prévio com pessoas com deficiência. O contacto é especificado em: Família; Colegas de turma e Participação em atividades físicas com pessoas com deficiência.

2.3 Procedimento

O tempo para responder ao questionário foi de cerca de 10 minutos. A recolha de dados foi realizada em contexto de aula, durante o horário escolar, garantindo as condições de aplicação num local tranquilo. A presente investigação respeita os acordos da Declaração de Helsínquia.

2.4 Análise de dados

Foi realizada uma análise descritiva dos dados e uma análise inferencial e correlacional com recurso a testes não paramétricos, pois não se verificou o pressuposto de normalidade. Assim, foram utilizados os testes Mann-Whitney, Friedman U, Wilcoxon, em função da tipologia das variáveis, e o coeficiente de correlação de Spearman. Utilizou-se o programa estatístico SPSS e o nível de significância foi $p \leq .05$.

3. Resultados

A Tabela 1 mostra os valores médios das atitudes em relação à deficiência para a amostra total e os valores do teste de Friedman, revelando diferenças significativas entre os itens.

Tabela 1: *Valores médios dos itens e total da escala - resultados do Teste de Friedman.*

	M ± SD	***Média de Rank***	***X²***	***gl***	***p***
EAADEF 1	4.43 ± 1.157	3.28	118.234	3	.000
EAADEF 2	4.32 ± 1.170	3.07			
EAADEF 3	4.42 ± 1.174	3.27			
EAADEF 4	4.03 ± 1.255	2.8			
TOTAL	4.3 ± 1.06	2.8	-		

O teste de Wilcoxon mostrou os seguintes resultados: O item 4 "Eu não proporia para capitão da minha equipa uma pessoa com deficiência " recebeu a maior pontuação e é, significativamente, mais positivo quando comparado com os itens 3 "Evito ter na minha equipa uma pessoa com deficiência" (*Z* = -7.235, *p*= .000) e 1 " Prefiro não interagir com pessoas com deficiência (*Z* =-7.398, *p*= .000). Além disso, o item 2 "Evito trabalhar em sala de aula com uma pessoa com deficiência" obtém valores mais favoráveis para a inclusão em EF do que o item 3 (*Z* = -3.300, *p* = .00 1) e o item 1 (*Z* = -3.557, *p*= .000).

A Tabela 2 mostra os resultados das atitudes em relação à inclusão em aulas de EF, considerando o género dos participantes. O teste U de Mann Whitney revelou diferenças significativas em função do género.

Tabela 2: *Estatísticas descritivas das atitudes face à deficiência em função do género.*

	Masculino ***M ± SD***	**Feminina** ***M ± SD***
EAADEF 1*	4.38 ± 1.19	4.65 ± .97
EAADEF 2*	4.27 ± 1.2	4.54 ± 1.02
EAADEF 3	4.37 ± 1.21	4.64 ± .9
EAADEF 4	4.02 ± 1.28	4.05 ± 1.15
TOTAL	4,26 ± 1,09	4.47 ± ,88

Nota.: * indica diferenças significativas para *p*≤ *.05.*

Como se pode constatar, os itens 1 (U = 13783; Z = -2.07; p = 0.038) e 2 (U = 13600,5; Z = -2.08; p= 0.038) mostram atitudes mais positivas, por parte do género masculino, em relação à inclusão em aulas de EF, do que o género feminino.

A Tabela 3 mostra os valores médios de atitudes em relação à inclusão na aulas de EF, considerando o contacto prévio com pessoas com deficiência, por um lado, e, por outro, os diferentes tipos de contacto (familiar, colega de turma ou participação em atividades desportivas inclusivas).

Tabela 3: *Estatísticas descritivas das atitudes face à inclusão considerando o contacto prévio com pessoas com deficiência.*

		EAADEF 1 *M* ± *SD*	EAADEF 2 *M* ± *SD*	EAADEF 3 *M* ± *SD*	EAADEF 4 *M* ± *SD*	TOTAL *M* ± *SD*
Contacto	**Sim (n = 385)**	4.41 ± 1.19	4.31 ± 1.2	4.38 ± 1.21	4.01 ± 1.28	4.27 ± 1.09
	Não (n = 83)	4.51 ± .97	4.37 ± 1	4.58 ± .95	4.11 ± 1.12	4.39 ± .87
Familiar	**Sim(n = 114)**	4.3 ± 1.22	4.24 ± 1.2	4.3 ± 1.28	4.04 ± 1.27	4.21 ± 1.13
	Não (n = 354)	4.47 ± 1.13	4.34 ± 1.16	4.45 ± 1.13	4.02 ± 1.25	4.32 ± 1.03
Colega de turma	**Sim (n = 243)**	4.35 ± 1.27	4.23 ± 1.25	4.31 ± 1.25	3.95 ± 1.3	4.21 ± 1.13
	Não (n = 225)	4.52 ± 1.01	4.41 ± 1.07	4.53 ± 1.07	4.1 ± 1.2	4.39 ± .96
Participação em atividades desportivas inclusivas	**Sim (n = 144)**	4.4 ± 1.23	4.28 ± 1.25	4.4 ± 1.23	4 ± 1.3	4.27 ± 1.14
	Não (n = 324)	4.44 ± 1.12	4.34 ± 1.13	4.43 ± 1.14	4.04 ± 1.23	4.31 ± 1.02

Nota.: * indica diferenças significativas para $p \leq .05$.

Apesar da diferença de valores apresentados na tabela anterior, o teste U de Mann Whitney não mostrou diferenças nas atitudes estatisticamente significativas, considerando os grupos analisados.

A Tabela 4 mostra que existe uma associação significativa e positiva entre a escala total EAADEF e o item 4 com a idade dos participantes, verificando-se que, quanto menor a idade dos participantes, melhores as suas atitudes em relação à inclusão na EF.

Tabela 4: *Coeficiente de correlação (Rho de Spearman) entre as escalas de atitudes face à inclusão em EF e a idade dos participantes.*

	Idade
EAADEF 1	.032
EAADEF 2	.087
EAADEF 3	.015
EAADEF 4	.113*
TOTAL	.094*

Nota.: * indica diferenças significativas para $p \leq .05$.

4. Discussão

O objetivo principal deste trabalho foi examinar as atitudes dos jovens portugueses face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de EF. Foram encontradas algumas diferenças em função do género dos participantes, do contacto prévio (familiar ou colega) e da participação prévia em atividades desportivas inclusivas.

Em primeiro lugar, é importante referenciar que os valores médios dos itens e da escala total são muito negativos, próximos de 4 numa escala tipo Likert de 1 a 5, em que todos os itens têm uma redação negativa (portanto valores próximos a 1 indicariam uma atitude muito favorável em relação à inclusão nas aulas de EF). Estes resultados são completamente opostos aos obtidos por Abellán (2015), em que um grupo de alunos do mestrado da menção EF teve atitudes muito positivas em relação à deficiência, apresentando valores próximos ao limite superior das escalas utilizadas. No entanto, no presente trabalho ocorre o oposto. Os valores médios dos itens e da escala total são muito próximos aos limites inferiores da escala utilizada.

Na nossa opinião, essa diferença de resultados poderá ser devido aos seguintes aspetos: primeiro, no trabalho de Abellán (2015) foram avaliadas as atitudes em relação à deficiência, sem enfocar as atitudes em relação à inclusão nas aulas de EF avaliadas nesta pesquisa, por isso, embora as variáveis sejam muito semelhantes, pode haver nuances importantes que não permitem a comparação completa dos resultados. Em segundo lugar, os grupos, embora semelhantes, não têm exatamente as mesmas características, isto porque, no presente trabalho, são alunos do final do ensino secundário que pretendem estudar EF e ciências do desporto, e, por outro lado, os participantes do trabalho anterior de Abellán (2015) eram alunos que estavam muito mais próximos de sua atuação profissional

futura. De qualquer forma, os resultados obtidos reforçam a necessidade da realização de mais estudos para clarificar conclusões a esse respeito.

Os resultados obtidos, considerando o género dos participantes, indicam que o género masculino apresenta melhores atitudes do que o feminino, algo que contradiz o que geralmente é demonstrado pela pesquisa. Apesar disso, alguns trabalhos já demonstraram que o género masculino poderá apresentar atitudes mais positivas (Abellán, 2015), sendo que outros autores comentaram que o género, tal como a idade, não foram preditores de atitudes diferenciadas (Martínez & Bilbao, 2011). Porém, a ideia mais difundida é que o género feminino tende a ter atitudes mais positivas em relação à inclusão (García-Fernández, Inglés, Vicent, González & Mañas, 2013; Litvack, Ritchie & Shore, 2011).

Os resultados do presente trabalho evidenciaram que as atitudes em relação à inclusão de colegas com deficiência na aulas de EF, não apresentavam diferenças estatisticamente significativas, considerando o contacto prévio com pessoas com deficiência, nem considerando os diferentes tipos de contacto (familiar, colega de turma ou participação em atividades desportivas inclusivas). A este respeito, Januário, Ferreira & Rosado (2018) referem que o contacto prévio com pessoas com deficiência influenciou, positivamente, a atitude de professores e treinadores face à participação de pessoas com deficiência em atividades físicas e desportivas. Mais experiência e mais contactos prévios potenciam as atitudes favoráveis e a atenção à deficiência. Apesar de se tratar de treinadores e professores de EF, parece-nos que alguns dos resultados referentes ao contacto prévio com pessoas com deficiência, poderiam ser generalizáveis.

5. Conclusões

O presente trabalho, apesar de identificar algumas das variáveis diferenciadoras em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, permitiu verificar que os resultados, por vezes, foram diferenciados dos encontrados noutras pesquisas.

Dado o cariz descritivo e comparativo, o presente trabalho apresenta como limitações o facto de, não permitir identificar o efeito de interação entre as diversas variáveis estudadas. Modelos com maior nível de especificação, estudando a interação simultânea entre múltiplas variáveis, devem ser utilizados em estudos futuros.

A investigação deverá prosseguir, devendo-se enfatizar as determinantes contextuais, considerando quer as variáveis abordadas quer novas variáveis, devendo considerar a especificidade dos contextos em que ocorrem.

A utilização de metodologias qualitativas e mistas deverão complementar os estudos de natureza quantitativa, de modo a permitir uma avaliação mais detalhada e contextualizada, procurando enfatizar as determinantes contextuais desta temática.

Referências

Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal, 1*(3), 207-219.

Abellán, J., Sáez-Gallego, N.M. & Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 18*(1), 133-140.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179-221.

Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice.* Cambridge, MA: Basic Books.

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C. & Tarrant, M. (2017). Interventions utilizing contact with people with disabilities to improve children's attitudes toward disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal, 10*(1), 11-22.

Campos, M., Ferreira, J. & Block, M.E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports, 115*(3), 897-912.

Felipe, C. & Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte, 27*(9), 199-210.

González, J. & Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 12*(2), 101-108.

González, J. & Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society, & Education, 8*(2), 105-120.

Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy toward the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 309-327.

Januário, N., Ferreira, V. & Rosado, A. (2018). Coaches and physical education teachers' attitudes towards persons with disability in physical activity. Conference Programme and Abstracts Book, EUCAPA 2018 – European Congress of Adapted Physical Activity, 3-5 July, Worcester, United Kingdom.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., Gonzálvez, C. & Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 139-166.

Litvack, M. S., Ritchie, K. C. & Shore, B. M. (2011). High and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children, 77*(4), 474-487.

Martínez, M.A. & Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual Siglo Cero, 42*(4), 50-78.

Obrusnikova, I. & Dillon, S.R. (2012). Students' beliefs and intentions to play with peers with disabilities in physical education: Relationships with achievement and social goals. *Journal of Teaching in Physical Education, 31,* 311-328.

Reina, R., Hutzler. S, Íñiguez-Santiago, M.C. & Moreno-Murcia, J.A. (2019). Student attitudes toward inclusion in Physical Education: The impact of ability beliefs, gender and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(1), 132-149.

Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T. & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research, 34*(3), 243-281.

Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E.J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly, 27,* 275-293.

Suriá, R. (2011). Comparative analysis of student's attitudes toward their classmates with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9,* 197-216.

Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change.* New York: Wiley.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes toward peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine and Child Neurology, 50*(3), 182-189.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Inclusive design of a student field trip. A transversal, multidisciplinary experience

ÁngelLuis González[1], Filomena Fernandes[2], Francisco Javier Sánchez-Verdejo[3], Óscar Navarro[4]

[1]Universidad de Castilla-La Mancha, [2]Universidade Nova de Lisboa,

[3]Universidad de Castilla-La Mancha, [4]Universidad de Castilla-La Mancha

ALuis.Gonzalez@uclm.es; FcoJavier.SVerdejo@uclm.es;

filomenafernandes@esars.pt; Oscar.Navarro@uclm.es

Abstract

The current educational framework aims to develop a series of key competences in student, including the Cultural Consciousness and Expression, which refers to an individual's ability to appreciate the importance of cultural transmission in his/her environment.

In line with the celebration throughout 2018 of the European Year of Cultural Heritage, approved by the European Parliament and the Council of the European Union, a cultural didactic experience was proposed on occasion of the 800th anniversary of the founding of the Castle of Calatrava La Nueva, in Aldea del Rey (Ciudad Real, Spain). This setting offers a series of teaching possibilities for implementation in the early stages of education.

Since children and young people are going to be the guardians of our heritage for the next generations, we wanted to highlight the educational value of this cultural heritage. In order to achieve this goal, we proposed that students of the Faculty of Education of Ciudad Real participate in the project. As future teachers, they have the possibility of contributing to this work and transmitting values for the conservation of their cultural heritage, in particular the heritage in their immediate environment. The use of Historical Heritage is encouraged as a powerful teaching tool which teachers can use with their students, especially in the early stages of education.

In this context, the students enrolled in the Pre-school and Primary Education Degree program had to prepare the inclusive design of a field trip to the Castle of Calatrava la Nueva. Once the resources and the teaching possibilities of this archaeological site were analysed, they had to consider the adjustments needed people with mobility problems. The main objective was to ensure that this group of citizens could participate and enjoy the activity with the resources they needed in accordance with their characteristics and, ultimately, to satisfy one of the essential principles of our educational system, which is attention to diversity.

Keywords: Inclusion, Historical Heritage, Calatrava la Nueva, Key Competences.

1. Introduction

Recognizing that the educational reality of childhood has changed is not a complicated task, nor is it laborious because it is a commenting aspect, not only in educational research scenarios, but also in moments of informal conversations we share with family and friends. Emphasizing the influence of innovation and technology that has transformed our habits and has even changed our way of thinking and, with it, the way of learning, we must also highlight what Lopez - Ruíz and Albadalejo (2016, p. 44) comment: "Today's children, for various reasons (work of both parents, excessive load of extracurricular activities, mastery of the technological world in recreational time, etc.) are increasingly less likely to interact with their immediate environment." Sometimes, that near environment is unknown and hardly motivating to experience situations that make them understand the reality that is around them.

Faced with this dilemma, the school and the education system must and is reacting. But for this project you cannot work alone. The involvement of the entire educational community is essential in the process of teaching and learning of students (Pérez & Bernad, 2015). Indeed, students are related more or less to the context around them. In today's pedagogies this fact is understood as an essential element of development. However, this is not a current idea, because in Spain similar actions were already raised more than a century ago, within the framework of the Free Institution of Education (Martínez, 2016), mainly with Fernando Giner de los Ríos as a precursor (Altamira, 1915). In addition, the teaching-learning experience in contexts other than the school context has increased in importance in reference to the school curriculum and many studies and research support the evidence that extracurricular factors positively influence the educational results of students (Feher & Rennie, 2003; Morentin, 2013).

Although, the school compensates the deficit of experience in the environment through the exits, didactic itineraries and visits that allow the students to give meaning to the surrounding environment. The problem arises when the school does not offer enough such experiences or offers them without a didactic sense (López - Ruíz and Albadalejo, 2016). It is for reflection and consideration, as well as authors such as Vilarrasa (2003) or De Los Reyes (2009), to detail that this exploratory and innovative spirit that occurred in class because of leaving the center, for broadening horizons, has been lost. Therefore, the study visit as a didactic resource must have organization and planning and entail the realization of a context analysis that is exhaustive, real and adjusted to the characteristics that surround and influence the educational center (López - Ruíz & Albadalejo, 2016).

This article describes a unique reference experience, which brushes an educational project shared by institutions, entities and professionals, where the university students of the Faculty of Education of Ciudad Real, future teachers and teachers in the schools, must have a didactic preparation for design and organize study visits for all educational levels (children, primary and secondary) and attend to the diversity and characteristics of all students.

This project, called "Eat History", aims to mix important elements in the personal development of students such as knowledge of the Artistic and Historical Heritage that surrounds them, along with other activities such as traditional games or an approach to popular cuisine. For this, some event is used, such as the foundation (1217) of a site located in Aldea del Rey (Ciudad Real), the Sacred Convent and Castle of Calatrava la Nueva (Ayala, 1993). This historical enclave is located on the top of the Alacranejo hill, almost 1000 meters high. Opposite is the castle of Salvatierra and just between them there is a natural passage, the so-called port of Calatrava. All this is a very interesting medieval complex, large and very well preserved (Plaza, 2018). It is one of the best in our country. In the year of its foundation, this castle became the seat of one of the most important religious orders in the area, the Order of Calatrava. Starting from a previous construction, a convent was built along with the primitive towers and wall. The headquarters of this entity was maintained at this location until 1804, at which time the headquarters of the order were transferred to Almagro (Rodríguez-Picavea, 2001).



Figure 1: Sacred Convent and Castle of Calatrava la Nueva

The program came about thanks to the agreement reached by the Professional College of Education of Castilla-La Mancha, the Town Hall of Aldea del Rey and the Villa Isabelica complex, all separated by a few kilometers. His intervention was focused with students of the educational stages of Infant, Primary and Secondary Education.

The fact that the European Year of Cultural Heritage (Decision (EU) 2017/864, 2018) was celebrated in 2018 was also taken into account. In view of the above, it was intended that the activity would be in line with this celebration, which was approved by the Council of the European Union and the European Parliament. These events were taken advantage of by the Official College of Doctors and Graduates in Philosophy and Letters and Science of Castilla-La Mancha. Specifically, the Archaeologists section has had an active participation in the planning and implementation of the project.

The celebration of the European Year of Cultural Heritage aims to focus attention on both children and young people while they will be responsible for guarding the heritage of the next generations. The educational value of our heritage in general is highlighted (García Cuetos, 2012), and also to contribute to the social and economic development of the area (Caserta & Russo, 2002). Therefore, they try to integrate the different cultural and heritage enclaves of our land. In addition to the activity of the castle itself, by proximity it is offered as an optional to visit a nearby town during the same day and not exempt from a whole cultural and university tradition, Almagro. This town has a direct relationship with the Calatrava la Nueva Castle, because it was where the headquarters of the aforementioned Order was moved (Madrid & Villegas, 2009). In addition, you can contribute another civil and religious heritage such as the famous Corral de Comedias or the main square.

2. Objective And Approach

The purpose of this activity is to propose the carrying out of a cultural activity with the university students to integrate the context closest to the teaching and learning process of the students, in addition to acquiring the didactic competence of planning and organizing study trips as a learning resource and teaching measure to achieve curricular objectives, including measures of inclusion in this process.

Regarding the specific objectives that are intended to be achieved with this program, we highlight the following:

- To train the university students so that in the future they can practice as teachers, planning and carrying out cultural activities with their pupils, the students of the Primary and Infant stages.

- To create educational resources for a cultural visit to the Castle of Calatrava la Nueva by schools, institutes or other educational institutions.

The cultural visit is offered to all the educational centers of Castilla-La Mancha or other bordering communities. During the 2017/2018 academic year, more than 800 students already participated in this activity with very good results. However, the visit did not always adapt to the diversity of the students that can be found in the classrooms, not offering an inclusive teaching in all cases. Considering the contributions and contributions commented on by the participants in the organized experiences and, especially, the interest and involvement of the students in the events that took place (highlighting the student body for their creativity and originality), recreating in these experiences the heroic role and imaginary, of a story starring them. Thanks to this activity, and for one day, important and unforgettable, they have "transformed" into medieval knights and ladies, as well as other roles, such as chefs and cooks.

This educational action is similar to those denominated by Maite Morentin (2013) as "Visits focused on learning", not to highlight the prominence and creativity of school students, but that university students, future teachers, reflect and analyze the experience as a didactic help incentive to make learning an easily attainable goal. In this sense, the mentioned author details that the resource of the study visits has been studied and analyzed as a didactic unit complemented with activities beyond the visit. Organization and design, shared in our case, the result of a review of the literature in studies on teaching-learning problems in non-formal contexts and empirical studies that provide evidence in this area of educational research (Falk and Dierking, 2000; Guisasola and Morentin, 2007; Rennie, 2008; Stocklmayer and Gilbert, 2011, Morentin, 2013).

Based on this activity focused on educational centers, the possibility of inviting the Faculty of Education for their participation and training of future teachers was raised. It was decided to get involved in the participation of the same because it was considered a novel teaching tool to work with the students, in the first place with the knowledge of the cultural heritage of the surrounding environment. It is based on the premise that in order to conserve the heritage they must first know it, being the stages of Infant and Primary Education the ideal moment to start this awareness.

3. Program

This activity was carried out by double game, in the first and second four-month period of the course by two groups, one of Infant Education and another of Primary, both of the Special Education specialty. The program was as follows:

1. Departure by bus from the Faculty of Education of Ciudad Real.

2. Arrival at the Villa Isabelica restaurant facilities. Once there, four activities were carried out:

a. Visit to the restaurant where different protocols are shown in the restaurant's dining room.

b. Visit to the kitchens, where different protocols were shown in food processing and the preparation of a typical dish of the area.

c. Traditional games.

d. Presentation of the didactic guide made by the team of archaeologists who make the visits. The name of this guide focused on primary school students is "Let's meet the Castle of Calatrava la Nueva".

3. Guided tour inside the convent and the castle of Calatrava la Nueva.

4. Return to the Villa Isabelica restaurant. The students tasted a typical dish of the area and reviewed the activities carried out.

From the educational guide that was given to the students of the Faculty, it can be adapted to different disabilities or problems that can be found in a center of Infant and Primary Education. Below is Table 1 with the distribution of groups that were performed in each of the grades.

Table 1. Groups and disabilities to which they adapt the visit to the Castle of Calatrava la Nueva.

Degree in Teacher in Primary education	**Degree in Teacher in Infant Education**
Group 1. Hearing Disability. Group 2. Visual impairment. Group 3. Motor Disability. Group 4. Intellectual Disability. Group 5. Down syndrome. Group 6. General Development Disorder. Group 7. Serious Conduct Disorder. Group 8. High Capabilities. Group 9. Dyslexia. Group 10. Rare and chronic diseases.	Group 1. High Capabilities. Group 2. Hearing Disability. Group 3. Intellectual Disability. Group 4. Down syndrome. Group 5. Visual impairment. Group 6. General Developmental Disorders. Group 7. Mobility limitations.

4. Activity Development

For the implementation of this activity, a protocol appropriate to the age of the participants was established. A departure time is established based on the distance of the residence population. In the case of Ciudad Real, the departure was raised at 9:00, so that at approximately 10:30 hours you reach the Villa Isabelica complex. This is a restaurant within walking distance of Calatrava la Nueva Castle. There, a person in charge of the archeology team of the Professional College of Education of Castilla-La Mancha made the reception. It will be who is responsible for conducting the guided tour of the castle and surroundings. The restaurant's hospitality professionals also collaborate in this reception.

First, there is a brief exposition of the history and the main parts of the convent and the castle. For this, a PowerPoint presentation by the participating archaeologists is used. The didactic guide that was developed for the students of schools and institutes that carry out the cultural visit is also presented. This guide is called "Let's meet the Castle of Calatrava la Nueva". It has been prepared by the team of archaeologists of the Professional College of Education of Castilla-La Mancha and edited by this institution. It includes some artistic and historical explanations of the Order of Calatrava and the fortress. Different versions have been made depending on the students to whom it is addressed, whether they are Secondary, Primary or Infant Education students. For the latter, it is simply composed of a booklet of very simple activities. For older students, some activities with a more visual character and others to perform in the centers are proposed.

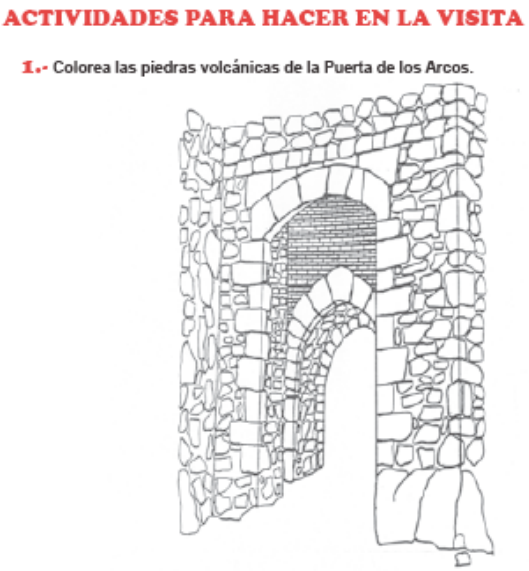


Figure 2: Example activity of the Didactic Guide.

Because the number of participants must not be too high for the program to be carried out properly, a division of the participants into two groups is carried out. In this way, the enjoyment and better use of the activity of the participating children is facilitated. The two activities are exchanged once they are finished and the necessary transfers are carried out to continue the day.

Entering in a more specific way on the description of the activity, one of the groups begins the day in the restaurant with a view of the kitchens. There they show the different protocols that are carried out in the reception, conservation and preparation of food. Subsequently we proceed to prepare and cook a typical dish of the area, such as Migas Manchegas (depending on the season). The protocols in the use of cutlery, crockery or other utensils used in food are also shown. It ends with the realization of traditional games in the garden area of the complex by several monitors that the restaurant makes available for this activity.

The other group is transferred to the entrance of Calatrava la Nueva. From the viewpoint that is in the East, you can see the Castle of Salvatierra, made with volcanic stone and quartzite. It was a fortress built in the 10th century and later reconquered by Christians in 1226. The explanation about the Sacred Convent is made by the same group of archaeologists who have been working and researching for years. This visit will highlight the most important spaces of the fortress, detailing the most significant elements such as the cloister, the area of the cells, the different dependencies of the castle, the convent or the street of artisans. Its function is explained and how they were built. It is important to highlight how the day to day life of the people who lived in the castle and the convent was, seeing how life has changed from medieval times to the present, which is the reality known to students and in which it usually develops.

A fundamental aspect that must be taken into account is that the activity is intended for children, and in many cases, young. It is important that when the explanations are given to the students, they try to stimulate the senses, supported by images and visual and gestural reinforcements, doing it at all times in an attractive and motivating way. An activity that is very popular (mainly for children in Early Childhood Education) is dressing as characters of the time (nobles, clergy ...) explaining the importance of certain actions or behaviors. The different construction materials that have been traditionally used in the area will also be shown, analyzing their characteristics and differences. It is also important that children experience manipulating these materials.

Regardless of the obvious historical aspect, it was also tried that the students knew the wide and rich cultural heritage. This enclave is located in a typical Mediterranean climate landscape. The bus stops at one of the several terraces that are on the rise to observe the landscape that surrounds the Castle of Calatrava la Nueva. In addition to enjoying the landscape it is intended that students know how to recognize some elements of the fauna and mainly the flora of the area.

The development of activities in both groups was coordinated at all times, thus achieving not only maximum effectiveness. But the participation and use of all participating students. Once the activity was over, all the participants in the Villa Isabelica Complex met to proceed to regain strength and enjoy the deserved food. This moment is used to summarize the entire activity, knowing the opinion of the students and drawing conclusions for future actions. If you choose to link this visit with that of Almagro, it is done after the meal.

The total cost for the activity for primary school students was of 16 euros and 13.50 euros for children. It is intended that schools support the price of the bus. In many cases the displacement has been supported and paid for by the Diputación de Ciudad Real, as it annually proposes programs for cultural visits. In the case of the students of the Degrees of Infant and Primary Education, the cost of the displacement was totally supported by the Faculty of Education of Ciudad Real, within the subsidies provided for the realization of Cultural Activities. Teachers in any of the educational stages do not have to pay for activity or food.



Figure 3: Entrance of the church of the Sacred Convent of Calatrava la Nueva.

5. Conclusion

Throughout this article, we have tried to present the activity carried out at the Faculty of Education of Ciudad Real, under the University of Castilla-La Mancha, an activity in which students of the Special Education specialty of the Degrees have been involved of Infant and Primary Education. These future teachers should have a vision of how to carry out their work in the coming years. In this way they can be added to the commemoration of different events of the surrounding heritage. In this case, the activity focused on celebrating the European Year of Cultural Heritage, being an excellent opportunity to get to know the rich heritage existing in a site such as that of the Castle of Calatrava la Nueva, one of the castles of a larger size and that are Best preserved in Spain. In addition, it is related to the gastronomy of the environment, integrating the closest context of the students in the teaching and learning process. Education should be understood as the understanding of different agents, in which everyone must contribute, more or less, to the integral formation of students.

The activity has been carried out in a very satisfactory way by future teachers. As we have seen from their opinions, sometimes they miss activities of a practical nature that somehow brings them closer to the reality that they will find in a short time. The participating students were enrolled in third and fourth year courses, so that they are finishing their studies and will soon have to face real situations as teachers.

In addition, it is intended to carry out different educational guides to meet the diversity of students, according to the problems they present. Undoubtedly and specifically, the activity aims to be a useful tool for any teacher who makes a cultural visit to the Castle of Calatrava la Nueva and, ultimately, to address one of the basic principles of our educational system, inclusion.

References

Altamira, R. (1915). *Giner de los Ríos Educador*. Valencia: Prometeo.

Ayala, C. de. (1993). Las fortalezas castellanas de la Orden de Calatrava en el siglo XII. *En la España Medieval*, (16), 9-35.

Caserta, S., & Russo, A. P.(2002). More Means Worse: Asymmetric Information, Spatial Displacement and Sustainable Heritage Tourism. *Journal of Cultural Economics*, *26*(4), 245-260. https://doi.org/10.1023/A:1019905923457

Cotta y Márquez Del Prado, F. De. Descripción del Sacro Convento y Castillo de Calatrava la Nueva, Cabeza y Casa mayor de esta Orden y caballería y de sus rentas y casas: La Mancha, vol. 1, nº 1 y 2 (1961) 35-76 y 24-34, pp. 44-45

Decisión (UE) 2017/864 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de mayo de 2017, relativa a un Año Europeo del Patrimonio Cultural. , Pub. L. No. 2017/864, 1 (2018).

De Los Reyes, J.L. (2009). Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre el espacio infantil en el Madrid histórico. *Revista Terr@ Plural, 3*(1), 9-27.

Falk, J.H. y Dierking, L.D. (2000).*Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Feher, E. y Rennie, L. (2003). Guest editorial. *Journal of Research in Science Teaching* 40, 105-107

García Cuetos, M. P. (2012). *El patrimonio cultural: Conceptos básicos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Guisasola, J. Y Morentin, M. (2007) ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias* 25 (3), 439-452.

López-Ruiz, M. y Albadalejo, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: Planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 9*(19), 44-55

Madrid, Á., & Villegas, L. R. (2009). El nacimiento de la Orden de Calatrava. Primeros tiempos de expansión (Siglos XII y XIII). Ciudad Real: Instituo de Estudios Manchegos.

Martínez, E. (2016). El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza. *Indivisa, Boletín de estudio se investigación*, (16), 83-104.

Momplet Mínguez, A.E.: «La iglesia del sacro castillo-convento de Calatrava la Nueva»:

Morentin, M. (2013). Formación inicial del profesorado de primaria en visitas escolares a MYCC.*Actas del IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona, 12 y13 Septiembre 2013*.

Homenaje al profesor Dr. D. José María de Azcárate y Ristori. Anales de Historia del Arte, 1993-1994, vol. 4, p. 181

Pérez, N., &Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la*

Asociación de Sociología de la Educación, *8*(1), 57-70.

Plaza, M. (2018). La Orden de Calatrava en la Baja Edad Media (1350-1500): Repaso historiográfico = The MilitaryOrder of Calatrava in the Late MiddleAges (1350-1500): Review of Scholarship. *Espacio Tiempo y Forma. Serie III, Historia Medieval*, (31), 575-596. https://doi.org/10.5944/etfiii.31.2018.18195

Rodríguez-Picavea, E. (2001). Evolución de la orden de Calatrava durante el reinado de Alfonso X. *Alcanate: Revista de estudios Alfonsiles*, (2), 67-82.

Zapata Alarcón, J.: «La biblioteca de Calatrava la Nueva: 1526-1803» LÓPEZ-SALAZAR, J. (coord.), *Las Órdenes militares en la Península Ibérica. II: Edad Moderna*, Cuenca, 2000, 1389-1405, pp. 1389-1392.

Rennie, L.J. (2008) .Learning Science Outside of School enAbell and Lederman, *Hand Book of Research on science Education*. Routledge.

Stocklmayer, S. y Gilbert, J. (2011) The launch of IJSE(B): Science communication and public engagement. *International Journal of Science Education, part B* 1(1), 1-4.

Vilarrasa, A. (2003, abril), Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36*, 13-25.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional

María Carmen López López[1], María José León Guerrero[2], Emilio Crisol Moya[3]

[1]Universidad de Granada (España),

[2]Universidad de Granada (España),

[3]Universidad de Granada (España)

mclopez@ugr.es, mleon@ugr.es, ecrisol@ugr.es

Resumen

Uno de los mayores retos de los sistemas educativos actuales es crear centros educativos que garanticen una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Los progresos experimentados en esta línea de investigación han evidenciado que la capacidad de mejora de la institución educativa está estrechamente vinculada al liderazgo ejercido por los equipos directivos. La comunicación que presentamos forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Referencia: EDU2016-78191-P) centrado, precisamente, en el liderazgo de la dirección escolar.

En el marco de este proyecto se desarrolla una iniciativa específica dirigida a identificar y analizar las acciones emprendidas por los líderes escolares de Educación Primaria y Secundaria para favorecer la inclusión de todo el alumnado en Andalucía. Para responder a este propósito se ha diseñado y validado un cuestionario que mide el grado en que la dirección escolar promueve la cultura inclusiva en los centros escolares desde la perspectiva de la familia, el profesorado y los propios miembros del equipo directivo.

En este trabajo presentamos la aplicación informática que incorpora este instrumento y que permite a los centros escolares no sólo autoevaluar las acciones emprendidas por los equipos directivos para favorecer la inclusión e identificar aspectos fuertes y débiles, sino abrir la puerta a la innovación y mejora continua, ya que favorece el compromiso de los miembros de la comunidad educativa con la sostenibilidad de la inclusión y la mejora permanente de la institución escolar. Se trata de una iniciativa novedosa y de gran interés para la administración educativa, responsables educativos, investigadores, profesorado y miembros de la comunidad educativa.

Palabras-clave: Inclusión, Liderazgo, Evaluación, Mejora escolar.

Abstract

One of the greatest challenges of today's education systems is to create schools that guarantee quality and inclusive education for all students. The progress made in this line of research has shown that the capacity for improvement of the educational institution is closely linked to the leadership exercised by the management teams. This contribution is part of a research project funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (Reference: EDU2016-78191-P) focused precisely on the leadership of school management.

Within the framework of this project, a specific initiative is being developed aimed at identifying and analysing the actions undertaken by school leaders in Primary and Secondary Education in order to encourage the inclusion of all pupils. For this purpose, a questionnaire has been designed and validated to measure to which extent school management promotes an inclusive culture in schools from the perspective of the family, the teaching staff and the members of the management team.

In this paper we present the computer program that incorporates this instrument and that enables schools not only to self-evaluate the actions undertaken by management teams to promote inclusion and identify strengths and weaknesses, but also to open the door to innovation and continuous improvement, as it favours the commitment of members of the educational community to the sustainability of inclusion and the permanent upgrading of the educational establishment. This is an innovative initiative of great interest to the educational administration, educational managers, teachers and members of the educational community.

Key words: Inclusion, Leadership, Evaluation, School Improvement.

1. Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, recoge explícitamente, en el objetivo 4, la necesidad de *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (NU, 2015, p. 16). Este propósito ha sido, igualmente, ratificado por UNESCO y otras organizaciones (2016) en la Declaración de Incheón. Sin embargo, contribuir al desarrollo de sociedades justas, igualitarias e inclusivas no es posible sin una escuela inclusiva. Crear, pues, centros educativos que garanticen una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes se ha convertido en uno de los mayores retos que tienen actualmente los sistemas educativos.

En España, la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), actualmente en vigor, en su artículo único, apartado 1.b, establece como principio: *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación,*

la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Este tipo de apoyos son, sin duda, necesarios, aunque los expertos tienden a vincular la creación de escuelas inclusivas no sólo con políticas educativas inclusivas, sino con las decisiones adoptadas y las actuaciones emprendidas por los líderes escolares, docentes, alumnado y familias, evidenciando así la necesidad de conjugar los compromisos institucionales con aquellos otros que competen a los miembros de la comunidad educativa. Todos ellos son relevantes y necesarios para impulsar la inclusión en las escuelas y favorecer el acceso de todo el alumnado a una educación de calidad. Por este motivo, son frecuentes las llamadas que invitan a redefinir la política de perfeccionamiento del profesorado, a relanzar el compromiso de los investigadores con este ámbito de indagación, a transformar la práctica, a instaurar una cultura participativa y colaborativa en los centros educativos, a crear comunidades educativas en torno a valores compartidos, o a contemplar el papel de los lideres escolares en la construcción de escuelas inclusivas que ayudan a todo el alumnado a alcanzar los mayores niveles de logro (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2017). Este último aspecto es, precisamente, el elemento central en torno al cual gira este trabajo: el liderazgo ejercido por el equipo directivo para la construcción de una escuela inclusiva.

Aunque la dirección escolar es un factor clave en los procesos de transformación de las escuelas y, específicamente, en el desarrollo de culturas inclusivas en ellas (Dalvés, 2018), el concepto de liderazgo inclusivo es relativamente nuevo (Ryan, 2006), siendo pocas las investigaciones que se han centrado en analizar la contribución de los líderes escolares a la creación de escuelas inclusivas y, menos aún los estudios que aportan instrumentos que permitan evaluar sus actuaciones.

Esta ausencia de instrumentos específicos para medir el liderazgo inclusivo nos ha llevado a diseñar y validar el *Cuestionario Liderando la Educación Inclusiva* (LEI-Q). Este cuestionario se ha trasladado a la aplicación informática "Autoevaluación del liderazgo inclusivo en los centros educativos" que presentamos en este trabajo. Se trata de una herramienta que permite evaluar, de manera participativa, las actuaciones emprendidas por los equipos directivos para impulsar la inclusión en los centros educativos de educación obligatoria, identificar aspectos deficitarios y fortalezas, y promover procesos de mejora permanentes.

La aportación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Referencia: EDU2016-78191-P) y centrado en el liderazgo escolar.

2. Marco teórico

la construcción de una escuela inclusiva es un proceso ligado a la política educativa y estrechamente vinculado al desarrollo institucional, profesional y comunitario de un centro educativo. Como han señalado Booth y Ainscow (2015) y Dalvés (2018), entre otros, responde a una transformación compleja, con un fuerte componente cultural, y en la que el liderazgo es un factor clave. Para este último autor, por ejemplo, el liderazgo ejercido por el equipo directo es un elemento crucial en la conformación de culturas inclusivas en las escuelas. También Echeita (2017) y Macmillan y Edmunds (2010) han coincidido en subrayar el papel estratégico que juega el liderazgo ejercido por la dirección escolar en el éxito de los programas de inclusión y en la creación de escuelas inclusivas.

Sin embargo, la copiosa labor administrativa y de gestión desarrollada tradicionalmente por la dirección de los centros escolares, en detrimento de la función pedagógica, les ha llevado a descuidar su compromiso con la inclusión. Por esta razón, autores como Ryan (2006) y León (2012) demandan a los líderes escolares que se impliquen más activamente con la inclusión adoptando formas de liderazgo pedagógico y distribuido, necesarias para activar la participación de los miembros de la comunidad educativa y su cohesión en torno a valores compartidos, así como para garantizar un aprendizaje de calidad a todos los estudiantes.

La incorporación de estas nuevas responsabilidades a la labor directiva han conducido a acuñar el concepto de liderazgo inclusivo o dirección inclusiva (Ryan, 2000). Se trata de un concepto relativamente nuevo, cuyos elementos definitorios guardan relación, por una parte, con las características o forma de ejercerlo y, por otra, con el objetivo que persigue. El liderazgo inclusivo es un liderazgo comprometido con los valores y la cultura inclusiva, que fomenta el acceso y participación de todos los estudiantes, la participación y el trabajo colaborativo entre los docentes (León, 2012), impulsa su desarrollo profesional, promueve el análisis y la reflexión de la práctica (Bautista et al., 2015), así como las relaciones con la comunidad y otros centros (Hines, 2008). El liderazgo inclusivo tiene como objetivo último crear *una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro* (Booth y Ainscow, 2015, p.13).

Si bien el liderazgo inclusivo está condicionado, entre otros factores, por la forma de acceder al cargo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), el tiempo de permanencia en el mismo (Sindelar et al., 2006), la formación recibida sobre atención a la diversidad e inclusión (León, 2012), las actitudes hacia la diversidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), la participación de los miembros de la comunidad, el compromiso de los líderes escolares con la justicia y la equidad (Murrillo y Hernández, 2014), y la participación en innovaciones o reformas educativas (Klingner et al., 2001), es evidente que la

implementación exitosa de la inclusión depende, en gran medida, del liderazgo ejercido por el equipo directivo (Echeita, 2017; Valdés, 2018).

En opinión de Avishar, Reiter y Leyser (2003) y Blandford (2013), los liderazgos transformacionales, democráticos, participativos y distribuidos contribuyen a la implementación de la inclusión. En este sentido, Ryan (2006) señala que el liderazgo inclusivo implica, por una parte, incluir a todas las partes interesadas (administradores escolares, docentes, padres y estudiantes) en las políticas y la toma de decisiones (liderazgo democrático, participativo y distribuido) y, por otra, promover prácticas inclusivas para abordar diversos valores, creencias, y culturas en las escuelas (transformacional). Según este mismo autor (Ryan, 2012), el liderazgo inclusivo promueve, no sólo una relación dialógica, colaborativa, recíproca y horizontal, sino también una relación equitativa, afectuosa y fluida entre los propios líderes. Declaraciones como estas son esenciales para abandonar la visión individualista del liderazgo (asociada al director/a) y tender hacia nuevos enfoques de liderazgo, de tipo colaborativo, en los centros educativos (equipos directivos).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, el equipo directivo debe llevar a cabo una serie de acciones o tareas encaminadas a abrir el centro a la comunidad; contemplar sus demandas y estrechar vínculos entre familia y escuela (Bolhöfer, 2011); promover una cultura escolar sustentada en valores de equidad, inclusión y justicia social que ayude a empoderar a sus miembros (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Murrillo y Hernández, 2014); fomentar el desarrollo profesional del profesorado y mejorar las condiciones en que desempeñan su labor para desarrollar sus talentos y reforzar su compromiso con la diversidad (Dorczak, 2013), y gestionar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación creando estructuras que permitan al profesorado reflexionar, de forma conjunta, sobre su práctica (MacRuairc, 2018). En definitiva, se trata de ejercer un liderazgo inclusivo que, actuando de acuerdo con los valores de igualdad y equidad, permita alcanzar una educación de calidad para todos. Sin embargo, hasta el momento, son pocos los estudios que han analizado las actuaciones emprendidas por los líderes escolares para impulsar el desarrollo de culturas y escuelas inclusivas (Valdés, 2018), y limitados también los trabajos que proporcionan instrumentos que permitan evaluar a los líderes y su compromiso real con la inclusión.

La escasez de aportaciones en este sentido, unido a las reivindicaciones planteadas por organismos internacionales, como Naciones Unidas (2015) y UNESCO y otras organizaciones (2016), que invitan a incrementar la investigación en inclusión y a progresar a nivel teórico y práctico en ella, hacen de este trabajo una aportación relevante e innovadora. Conocer las acciones emprendidas actualmente por los líderes escolares y proporcionar instrumentos sólidos, fiables y válidos, que permitan evaluar su desempeño (Porter et al., 2010) en relación con la inclusión es fundamental.

La herramienta que mostramos a continuación responde a estas dos necesidades, ya que posibilita evaluar, de manera participativa, las actuaciones llevadas a cabo por los equipos directivos en los

centros de educación obligatoria andaluces y, al mismo tiempo, identificar puntos fuertes y débiles que ayuden a afrontar, con mayores garantías de éxito, futuros procesos de mejora.

3. Objetivos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyos objetivos generales son:

1. Conocer las acciones emprendidas por los líderes escolares para impulsar la inclusión en los centros de educación obligatoria.

2. Explorar las virtualidades de la investigación-acción participativa como estrategia para mejorar la inclusión de todo el alumnado en los centros de educación obligatoria de Andalucía y el desarrollo profesional de los líderes escolares.

3. Dotar a los centros de educación obligatoria de herramientas y experiencias que impulsen la innovación y mejora permanente de la institución educativa.

La aplicación presentada en esta aportación corresponde a este último objetivo y con ella pretendemos:

a. Proporcionar un instrumento que permita a los centros de educación obligatoria autoevaluar, de manera participativa, el grado en que la dirección favorece la inclusión.

b. Identificar fortalezas y aspectos a mejorar del liderazgo ejercido por el equipo directivo

c. Impulsar procesos de mejora permanentes.

4. Metodología

La investigación responde a un diseño de métodos mixtos, al compatibilizar el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Se estructura en torno a tres fases. La primera, de corte cuantitativo, da respuesta al primer objetivo general planteado. Para ello, hemos diseñado y validado el cuestionario "Liderando la Educación Inclusiva" (LEI-Q)" (León et al., 2016) con dos versiones. Una dirigida a profesorado y miembros de equipos directivos y otra a familias de centros educativos de Educación Primaria y Secundaria.

En la segunda fase, de tipo cualitativo, y a partir de las debilidades detectadas en la fase cuantitativa, llevaremos a cabo procesos de investigación-acción participativa (Moliner y Sales, 2016) en algunos de los centros educativos participantes. De esta forma se promueve la colaboración y se forjan compromisos colectivos, imprescindibles para hacer de las escuelas instituciones más inclusivas y reforzar la relación entre los procesos de investigación e innovación educativa. Al mismo tiempo, la participación directa de los investigadores en los procesos de mejora escolar, junto al resto de miembros de la comunidad educativa, garantiza que la investigación sobre inclusión es en sí misma inclusiva, como sugieren (Parrilla, 2010; Moliner y Sales, 2016).

En la fase tres, que en algunos casos se lleva a cabo de forma paralela a las dos anteriores, pretendemos dotar a los centros de educación obligatoria de productos que le ayuden a impulsar la inclusión e innovación en las escuelas. Entre estas aportaciones figura: la creación de una red de centros de educación obligatoria comprometidos con la inclusión, elaboración de una página web ("Liderando procesos de inclusión en centros de educación obligatoria"), en la que queden recogidos los resultados e instrumentos elaborados a lo largo del proyecto de investigación, confección de un repositorio de buenas prácticas inclusivas, y la construcción de un instrumento de autoevaluación que, a través de una aplicación informática, permita a los miembros de la comunidad educativa (profesorado, miembros del equipo directivo y familias) autoevaluar el grado en que la dirección favorece la inclusión y emprender procesos de mejora.

5. Resultados

En este trabajo, y como ya habíamos señalado, presentamos la aplicación informática que sirve de soporte al instrumento de autoevaluación del liderazgo inclusivo.

5.1 Descripción de la aplicación informática "Autoevaluación del liderazgo inclusivo en los centros educativos de educación obligatoria"

La aplicación informática "Autoevaluación del liderazgo inclusivo en los centros educativos" contiene el cuestionario "Liderando la Educación Inclusiva" (LEI-Q) (León et al., 2016). Se trata de una herramienta que permite a los centros educativos autoevaluar del grado en que el equipo directivo desarrolla acciones de liderazgo compartido que favorece la inclusión y un aprendizaje de calidad a todos los estudiantes.

El instrumento está estructurado en torno a cuatro dimensiones y presenta dos versiones. La versión dirigida a las familias está integrada por los ítems correspondientes a la dimensiones I y II, mientras que la versión destinada al profesorado y a los miembros del equipo directivo engloba cuatro dimensiones. Estas dimensiones son:

DIMENSIÓN I. APERTURA HACIA LA COMUNIDAD (familia, asociaciones vecinales, ONGs, empresas, servicio sociales, etc.). El equipo directivo lleva a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro educativo al entorno y la familia.

Este tipo de actuaciones van dirigidas a estrechar las relaciones de la escuela con las familias y el entorno con la intención de reconstruir la identidad del centro y configurar una comunidad escolar que haga que todos se sientan parte de la escuela y comprometidos con su proyecto inclusivo. En opinión de Specht y Young (2010), es necesario promover una atmosfera de bienvenida y una cultura escolar que acepta la diversidad, desarrolla relaciones modélicas que sirven de referente a los estudiantes, impulsa la participación y crea vínculos entre la familia y la escuela. También Valdés (2018) confirma la relevancia de esta visión de la escuela como comunidad cuando afirma que *sin lógica de comunidad difícilmente se levantan procesos de inclusión (*p. 59).

DIMENSIÓN II. EL CENTRO COMO COMUNIDAD INCLUSIVA. El equipo directivo emprende acciones para generar una visión compartida promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad, promueve interacciones y dinamiza discusiones para llegar a acuerdos y consensos.

Los líderes escolares han de crear una cultura organizativa basada en el trabajo en equipo, creando condiciones que propicien la comunicación interpersonal y la colaboración profesional, convirtiendo en la herramienta principal para salvar los obstáculos que conllevan los procesos de inclusión. Estos obstáculos, como han señalado Booth y Ainscow (2015) son de distinta naturaleza, en ocasiones derivan de las políticas educativas adoptadas, pero también de la estructura organizativa y las prácticas que se promueven desde la escuela y que están arraigadas en la cultura institucional.

DIMENSIÓN III. COMUNIDAD PROFESIONAL. El equipo directivo promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje comprometidas con la inclusión.

Entre las labores a desempeñar por los lideres escolares figuran, entre otras: fomentar la formación y el desarrollo profesional de los docentes, actuar como referente para orientar el compromiso de los docentes con la inclusión, promover la reflexión en torno a la inclusión para facilitar la adopción de perspectivas positivas hacia la diversidad, crear condiciones adecuadas para avanzar en el desarrollo de prácticas escolares más inclusivas para todos, promover prácticas colaborativas en las que el profesorado sea corresponsable en los procesos de mejora escolar. En este sentido, Dorczak (2013)

señala, que *el papel principal del líder escolar es reconocer y utilizar los procesos sociales de aprendizaje organizacional e individual para liberar y desarrollar los talentos de todos los profesores* (p. 55).

DIMENSIÓN IV. GESTIONAR PROCESOS ENSEÑANZA–APRENDIZAJE. El equipo directivo lleva a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según MacRuairc (2018), los líderes escolares deben apoyar a los maestros para crear aulas inclusivas y esto sólo es posible si los líderes conocen y comprenden lo que está ocurriendo en las aulas. Los líderes escolares inclusivos deben ejercer un liderazgo pedagógico y gestionar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación creando estructuras y condiciones que permitan al profesorado reflexionar, de forma conjunta, sobre la práctica, intercambiar conocimientos y visiones, y encarar colectivamente los procesos de mejora curricular. Como han señalado Causton y Theotaris (2017, p. 3), *los directores tienen un impacto indirecto en el aprendizaje de los estudiantes, pero juegan un papel muy importante en relación a las condiciones que aumentan ese aprendizaje*.

El instrumento recogido en la aplicación informática, en sus dos versiones, es una escala tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta:

1. Totalmente implantado por la dirección

2. Bastante implantado

3. Parcialmente implantado

4. No implantado.

5.2 Prestaciones ofrecidas por la aplicación informática y colectivos beneficiarios

Los datos proporcionados por la aplicación y generados automáticamente quedan recogidos en una hoja Excell y se acompañan de sus correspondientes gráficos. En ellos se aprecian los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que componen las cuatro dimensiones del cuestionario según las respuestas ofrecidas por los distintos sectores de comunidad educativa que han participado en el proceso de autoevaluación (familia, equipo directivo y docentes).

De igual modo, la aplicación presenta gráficas que permiten comparar las medias aritméticas de un centro concreto con:

a) La media de los centros de la provincia que han cumplimentado el cuestionario de la aplicación.

b) La media de todos los centros de su comunidad autónoma que han usado la aplicación.

c) La media de los centros de la provincia y la comunidad autónoma que han cumplimentado la encuesta

Al mismo tiempo, la plataforma posibilita llevar un seguimiento de la evolución experimentada a lo largo del tiempo en las prácticas de liderazgo inclusivo en el centro educativo, en la provincia y en el conjunto de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Estas prestaciones proporcionadas por la aplicación pueden ser de interés para un público muy diverso: administración educativa y responsables educativos, miembros de la comunidad educativa e investigadores.

A la administración educativa y responsables educativos, la aplicación les ofrece la posibilidad de recabar evidencias de las prácticas de liderazgo desarrolladas por los equipos directivos en materia de inclusión, identificar aspectos deficitarios que requieren ser optimizados, conocer el estado general de las escuelas en relación a las prácticas inclusivas de los equipos directivos, y obtener información parcial de este aspecto por provincias o centros concretos que pudieran ser de interés.

Los miembros de la comunidad educativa podrán:

1. Autoevaluar las prácticas de liderazgo inclusivo de su equipo directivo

2. Conocer el grado en que la dirección de su centro favorece la inclusión de todo el alumnado desde la perspectiva del personal docente y las familias.

3. Tomar conciencia de las fortalezas, así como de los aspectos deficitarios que deben ser mejorados.

4. Impulsar y participar en procesos de mejora institucional

5. Disponer de información relativa a los progresos experimentados a lo largo del tiempo.

6. Acceder a distintas comparativas con otros centros escolares de la comunidad autónoma de Andalucía.

Para los investigadores interesados en impulsar la educación inclusiva en los centros educativos, la plataforma ofrece una información altamente valiosa para avanzar en el desarrollo de un campo de indagación incipiente y poco explorado aún, pero de gran relevancia para favorecer la inclusión en las escuelas: el liderazgo inclusivo. Ampliar el conocimiento sobre las actuaciones emprendidas por los lideres escolares para desarrollar culturas inclusivas en los centros escolares, un aspecto clave en la creación de escuelas inclusivas; incrementar la información existente hasta el momento sobre las prácticas inclusivas impulsadas por los equipos directivos; analizar semejanzas y diferencias en función de ciertas variables (tipos de centro, contextos, agentes, etc.); acceder a ejemplos de buenas prácticas de liderazgo inclusivo, o la posibilidad de caracterizar los liderazgos existentes en relación con la inclusión son algunas de las potencialidades que brinda la aplicación a los investigadores.

6. Conclusiones

Aportaciones como estas encierran un enorme potencial tanto desde el punto de vista teórico como práctico, al tiempo que refuerza la vinculación entre ambos ámbitos.

Desde el ámbito teórico, esta iniciativa proporciona datos empíricos que ayudan a incrementar el escaso conocimiento existente relativo a la contribución real de los líderes escolares a la inclusión de todo el alumnado en los centros escolares de educación obligatoria que es, como hemos señalado, un aspecto clave para la creación de escuelas inclusivas.

En cuanto a la práctica, la aplicación ofrece una herramienta que no sólo facilita los procesos de autoevaluación de las prácticas inclusivas del liderazgo ejercido por los equipos directivos, sino que contribuye a empoderar a los miembros de la comunidad educativa para emprender procesos de innovación y mejora en los centros escolares.

Finalmente, la aplicación favorece la colaboración interinstitucional (centros escolares-universidad) y, con ello, la relación teoría-práctica, ya que el producto elaborado por el equipo de investigación tiene una aplicabilidad y beneficio directo para la práctica inclusiva de los centros escolares y, al mismo tiempo, los investigadores, gracias a la información proporcionada por los equipos directivos, docentes y familias, disponen de datos reales que les ayudan a configurar nuevos marcos conceptuales y comprensivos desde los que contribuir al desarrollo de liderazgos escolares más inclusivos.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership. Nottingham:* National College for School Leadership.

Avissar, G., Reiter, S., & Lesyer, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 355-369.

Bautista, A. et al. (2015). Relaciones entre escuela y familias inmigrantes. Estudio de un caso. E*ducatio Siglo XXI, 33(2), 225-24.*

Blandford, *S. (2013). The impact of achievement for all on school leadership. Educational Management Administration y Leadership, 41*(1), 45-62.

Bolhöfer, J. (2011). *Hacia un marco de referencia en el liderazgo escolar*. Recuperado de http://cfieleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ES_Marco_de_referencia.

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: OEI / FUHEM

Causton, J. & Teoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. En G. M. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education: Vision, values and voices* (pp. 47-57). Rotterdam: Sense Publishers.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo,* 12, 26-46.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, *46*, 17-24.

Gómez-Hurtado, I. & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, *82*, 19-30.

Hines, J. (2008). Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms. Recommendations for Principals. *Intervention in School and Clinic* 43(5):277-282.

Klingner J. K., Arguelles M. E., Hughes M. T. y Vaughn S. (2001). Examining the school wide spread of research-based practices. *Learning Disability Quarterly, 24, 221-234.*

León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, *30* (1), 133-160.

León, M.J., López, M.C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E., & Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En J.L. Bernal (Coord.). *XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE). Liderazgo inclusivo y para la justicia social* (pp. 127-153). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº295 de 10 de diciembre de 2013. Descargado de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Macmillan, R. y Edmunds, A. (2010). Leadership for inclusion: Questions & dilemas. En L. Edmunds y R. Macmillan (Eds.). *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.

Mac Ruairc, G. (2018). Leading Inclusive learning in Schools. En M Jose León y T. Sola (Eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 33-42). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Moliner García, O & Sales, A. (2016). Escuela incluida: investigación inclusiva desde la investigación-acción participativa. En J.L. Bernal (Coord.). *XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE). Liderazgo inclusivo y para la justicia social* (p. 67). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3*(2), 13-32.

Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030. Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1). 165-174.

Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: the VAL-ED as case study. *Educational Administrative Quarterly*, 46(2), 135-173.

Ryan, J. (2006). *Inclusive leaderhip*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ryan, J. (2012). *Struggle for inclusion: Educational leadership in a neo-liberal world: Issues in the research, theory, policy, and practice of urban education. Charlotte*, NC: Information Age

Sindelar, P. T., Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D. y Liebert, T. W. (2006). The sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children*, 72(3), 317-331.

Specht, J. A. y Young, G. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. En L. Edmunds y R. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 65-72). Rótterdam: Sense Publishers.

UNESCO & otras organizaciones (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

Valdés, R.A. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-65.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

La pedagogía inclusiva como enfoque emergente en las escuelas: Habla el profesorado de educación primaria

Inmaculada Concepción Orozco Almario
Universidad de Sevilla (España)
iorozco@us.es

Resumen

Las escuelas demandan un profesorado comprometido que no limite las capacidades de sus estudiantes, sino que dé una respuesta adecuada a cada una de ellas. Esta comunicación tiene como objetivo mostrar las creencias, los conocimientos, los diseños y las prácticas de veinticinco docentes de Educación Primaria que están desarrollando una pedagogía inclusiva actualmente en once centros públicos españoles. La metodología ha sido cualitativa, los datos recogidos mediante entrevistas semi-estructuradas y el análisis a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Los resultados abordaron cuatro temas: creencias, conocimientos, diseños y acciones para el aprendizaje y participación de todo el alumnado. Las conclusiones revelan que estos profesionales creen en el potencial humano y la riqueza que aporta la diversidad, conocen las actuaciones educativas de éxito, planifican teniendo en cuenta un diseño universal y emplean metodologías activas. A través de las voces del profesorado, este trabajo puede ser el impulso que otros necesiten para lograr escuelas más humanas, justas y democráticas.
Palabras clave: Pedagogía Inclusiva, Profesorado, Educación Primaria.

Abstract

Schools demand a committed faculty that does not limit the abilities of their students, but provides an adequate response to each of them. The aim of this communication is to present the beliefs, knowledge, designs and practices of twenty-five Primary Education teachers who are currently developing an inclusive pedagogy in eleven Spanish public schools. The methodology has been qualitative, the data have been collected through semi-structured interviews and the analysis has been carried out through a system of categories and inductive codes. The results covered four topics: beliefs, knowledge, designs and actions for learning and participation of all students. The conclusions reveal that these professionals believe in the human potential and richness of diversity, know successful educational actions, design acccording to the universal design and use active methodologies. Through the voices of teachers, this work can be the push others need to achieve more human, fair and democratic schools.
Key words: Inclusive Pedagogy, Teachers, Primary Education.

1. Introducción

Los educadores y las educadoras tienen el deber de repensar cada día esa escuela soñada donde se reconoce que cada niño y cada niña, como ser humano, posee el derecho inalienable de participar, aprender y tener éxito (Declaración de Salamanca, 1994). Esto alude a una educación de calidad basada en los principios de equidad y justicia social, caracterizada por reflexionar sobre una pedagogía que ofrece posibilidades para que el aprendizaje se construya en comunidad (Escudero, González y Rodríguez, 2013; Moliner, Sales, & Traver, 2011). En este queacer docente, las creencias, las actitudes y acciones del profesorado pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión (López, 2012). De ahí, la existencia de múltiples estudios que han reclamado más información y formación permante del profesorado en este terreno de la inclusividad (Calderón, Calderón, y Rascón, 2016; Echeita, 2017; Forlin y Chambers, 2011; Messiou et al., 2016).

Por dichas razones, esta temática se revela como decisiva para que el profesorado consiga que las aulas sean realmente humanas y democráticas. Nos preguntamos, ¿qué cree, sabe y hace un profesorado inclusivo?

2. Fundamentación teórica: La pedagogía inclusiva y sus dimensiones

Actualmente, la literatura ofrece una escasa orientación al profesorado sobre qué necesita saber para enfrentarse a los desafíos que conlleva una educación para todo el alumnado (Florian & Black-Hawkins, 2011). Es más, se ha demostrado que múltiples docentes sienten que la investigación no aborda plenamente sus necesidades de formación sobre cómo promulgar una inclusión real en las clases (Florian, 2014).

En esta línea, el estudio de Booth y Ainscow (2015) evidencia que se precisa una nueva gramática escolar para afianzar el cambio profundo y sistémico de la educación inclusiva dirigido a una minoría. Esto, supone que los pensamientos de deseo hacia la mejora no significarán nada hasta que no se ofrezca una pedagogía inclusiva que brinde oportunidades de aprendizaje para que todos y todas participen en la vida del aula (Florian & Linklater, 2010).

Hablar de pedagogía inclusiva, supone, entonces, hablar de un enfoque que se centra en extender una visión de enseñanza-aprendizaje universal y personalizada, y no en crear un proceso educativo para la mayoría y diferenciar el trabajo de algunos (Black-Hawkins, 2017). En este sentido, Rouse (2009) plantea que conseguir esta meta va a depender lo que el profesional “crea”, “sepa” y “haga”.

Estos tres pilares combinados con las aportaciones realizadas por Gale y Mills (2013), dibujan cuatro dimensiones que permiten comprender dicho enfoque: las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones docentes.

Las creencias y actitudes son las concepciones o principios del docente que le incitan a diseñar y erigir proyectos para incluir a todos. Escasos estudios preguntan a los profesionales que se desenvuelven en situaciones inclusivas, cuáles son sus creencias pedagógicas en torno a cómo todo el alumnado aprende en dicho entorno (Florian & Black-Hawkins, 2011). A pesar de todo, existen algunas investigaciones recientes como las de Kieron y Budiyanto (2015) que desvelan que estas están mediadas por la experiencia y la ocupación.

Los conocimientos aluden a los planteamientos teóricos, políticos y legislativos que le conducen a apostar por una pedagogía inclusiva. De nuevo, los resultados de Kieron y Budiyanto (2015) explican que el profesorado es consciente de su papel como facilitador y el derecho que tiene cualquier niño o niña a ser y estar junto a su grupo de iguales. Trabajos recientes como los de Florian y Beaton (2018), también agregan que los conocimientos van evolucionando a medida que se autoevalúa la praxis.

Los diseños son aquellas consideraciones tenidas en cuenta al planificar proyectos accesibles para todos. Gale, Cross, y Mills (2013) lo han estudiado en profundidad y sostienen que estos se basan en trazar un currículo empleando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En otras palabras, supone diseñar teniendo presente que todos los aprendices en la vida del aula aportan y se sienten representados debido al respeto de sus múltiples formas de expresión, representación e implicación.

Al final, las acciones se corresponden con las estrategias afectivas, emocionales y de enseñanza y aprendizaje, puestas en práctica. En esta línea, no se trata solo de identificar y trabajar a partir de los conocimientos previos del alumnado sino "con" cada uno de ellos, involucrándose (Gale, Mills, & Cross, 2013; Klibthong & Agbenyega, 2018).

3. Objetivos

Este artículo pertenece a investigación más amplia que da voz al profesorado y tiene como propósito identificar, describir y compartir ejemplos prácticos que pueden servir de modelo para enseñar a hacer pedagogía inclusiva a otros. En concreto, en esta ocasión se persigue un único objetivo:

> **1.** Describir, comprender y explicar cuáles son las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones que impulsan al profesorado de Educación Primaria a desarrollar una pedagogía inclusiva.

4. Metodología

4.1 Método

Se ha empleado una investigación cualitativa, llevando a cabo un proceso de inducción y haciendo uso de la metodología de estudios multicaso (Stake, 2006).

4.2 Participantes

Los participantes de la investigación fueron 25 docentes de once escuelas públicas españolas que desarrollaban una pedagogía inclusiva. Su perfil se caractizaba por haber impartido clases en zonas desfavorecidas y en situación de vulnerabilidad. También hubo una prevalencia en género femenino (72%), la edad media fue de 43.96 años y los años de experiencia docente fueron variados, predominando entre los 15 y 20 (28%).

Para acceder a los participantes se ha empleado la técnica de muestreo por bola de nieve (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Los criterios formulados para su selección fueron seis: 1) docentes de Educación Primaria que desarrollen prácticas inclusivas en la actualidad, 2) diversidad de edad, 3) diversidad de género, 4) diversidad de años de experiencia docente, 5) disponibilidad en la participación y tiempo, y 6) buena voluntad y ganas de hablar sobre su trayectoria personal y profesional.

Por dichas razones, la selección ha sido el resultado de un muestreo intencional por conveniencia y accesibilidad. Primero se ha partido de profesores y profesoras conocidos, y después, se ha recurrido a aquellos "profesionales-colegas" recomendados por los entrevistadores iniciales. Asimismo, para garantizar que los participantes eran inclusivos, se realizaron reuniones con las asesorías de dos Centros de Profesorado (CEP).

4.3 Instrumento de recogida de datos

Se elaboró un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad a partir de la evidencia que existe en el terreno de la pedagogía inclusiva (Florian, 2014; Florian & Beaton, 2018; Gale, Mills, & Cross, 2017; Rouse, 2009) y teniendo en cuenta las cuatro dimensiones que componen este enfoque alternativo: creencias, conocimientos, diseños y acciones. En esta comunicación se abordan

parcialmente cada una de ellas, a partir de cuatro cuestiones: 1) ¿cuáles cree que son sus fortalezas para lograr la inclusión real en el aula en su día a día?, 2) ¿qué metodologías conoce que beneficien realmente a todos los niños y las niñas de su aula?, 3) ¿cómo consigue realizar un diseño accesible para que todos los niños y las niñas participen en la vida del aula?, y 4) ¿cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que usted utiliza en clase?

La duración media de las entrevistas fue de dos horas y media aproximadamente por participante. El registro de los datos se realizó a través de una grabadora para elaborar la transcripción en primera persona y escuchar de una manera auténtica a los protagonistas, con su idiosincrasia, sus sentimientos y modos de ver la realidad educativa (Taylor y Bogdan, 1987). Por último, una vez que se trascribieron todas las entrevistas, cada una de ellas fue devuelta a su participante correspondiente para que procediera a su validación y realizara aquellos cambios que consideraba oportunos.

4.3.1 Análisis de los datos

Se ha establecido un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles & Huberman, 1994) que ha facilitado la comprensión y permitido dar sentido a los datos. Seguidamente se han insertado cada una de las entrevistas en el software MAXQDA 12, para un posterior análisis riguroso y exhaustivo de la información. Las categorías empleadas han sido cuatro: creencias, conocimientos, diseños y acciones. Los códigos utilizados en esta comunicación han sido cuatro: fortalezas, enfoques de enseñanza, proyectos accesibles y estrategias inclusivas.

4.3.2 Cuestiones éticas de la investigación

Para proteger la identidad real de cada docente se han utilizado seudónimos. Además, a cada uno de ellos se les entregó un consentimiento informado donde se comunicaba que la participación en el estudio era voluntaria y estaba amparada de posibles riesgos, siempre respetando y garantizando su privacidad y confidencialidad.

5. Resultados

En este apartado se realiza una aproximación a las narrativas del profesorado de Educación Primaria que apuesta por la pedagogía inclusiva, dando respuesta al objetivo de la investigación: ¿cuáles son sus creencias, conocimientos, diseños y acciones docentes?

Creencias: Fortalezas para erigir una pedagogía inclusiva

Las fortalezas giraban en torno a la creencia en la fuerza del grupo, el saber esperar, ser proactivo para buscar nuevos horizontes, ser sensible con las diferencias, empatizar, ser cercano, acoger a todos en igualdad de derechos, respetar por encima de todo, haber tenido experiencia y recibido formación, creer firmemente en la inclusión y lo que se hace y, sobre todo, ser accesible. Esto, como expresaba uno de los participantes, no solo se consigue si se cree en uno mismo, sino en el potencial que existe en cada niño y niña.

> Ángel: Lo importante es tener esa confianza en el niño y pensar en que *lo irá consiguiendo. La vida es muy larga y todos hemos pasado por situaciones y se van superando.*

Conocimientos: Metodologías para la participación de todos y todas

Los profesionales sostuvieron que los enfoques de enseñanza que conocían eran aquellos que se adaptaban a la realidad de las personas con las que se trabajaba. Todos los mencionados se basan en metodologías y estrategias alternativas a la tradicional, es decir, eran activas, globalizadoras y basadas en la evidencia científica y las actuaciones educativas de éxito. Por ejemplo, algunas que mencionaron fueron: grupos interactivos, Comunidades de Aprendizaje, tertulias dialógicas, proyectos de investigación, aprendizaje cooperativo, APS, ABP, Reggio Emilia, escuela libre, pedagogía del amor, aprendizaje significativo, Inteligencias Múltiples, constructivismo, Proyecto Roma, inteligencia emocional, gamificación, Neurociencia, Mindfulness y patrones de movilización cognitiva entre otras.

> *Auxi: En mi clase encajan todas las líneas pedagógicas que tienen como base el respeto al niño y sus necesidades. Trabajar desde el diálogo y desde lo que construimos juntos, desde lo que el otro nos puede aportar.*

Diseños: Planificar un currículum accesible y universal

Al planificar proyectos docentes accesibles narraron que parten de los objetivos mínimos (alcanzables por todos), pero sin dejar de lado lo lúdico y afectivo. También teniendo en cuenta que no se puede "programar a nadie", así como conociendo la unidad emocional, funcional y curricular de todos (no de la mayoría). Se preocupaban por averiguar cuáles eran las ideas previas del alumnado, cómo era su entorno, y, sobre todo, dedicaban múltiples momentos a las interacciones, dejando

tiempo para que tuvieran cabida sus intereses e inquietudes, dejando que cada uno llegue hasta "el nivel" que quiera y pueda.

> *Sofía: Hasta que no veo el grupo no hago la programación real. Cada grupo es diferente.*

Acciones: Estrategias para hacer un proceso educativo inclusivo

Las estrategias de enseñanza más nombradas se vincularon con distintas metodologías. Entre ellas, se hallaron las técnicas de aprendizaje cooperativo, el juego y el movimiento, la escucha, los grupos interactivos, el trabajo por proyectos, el diálogo (asambleas) e involucrar a la familia. Entendieron la complejidad que supone que todos sus estudiantes estén presentes, participando y teniendo éxito al mismo tiempo, pero sugirieron que había que convivir con ello y que este clima se propició cuando les dieron voz, tuvieron en cuenta la Neurociencia, la meditación, los proyectos de arte-emoción, sus intereses y el apoyo entre iguales.

> Ángel: La que más utilizo es el aprendizaje entre iguales, sobre todo, porque yo me *siento uno más y también puedo igualarme a ellos.*

6. Conclusiones

Una lectura general de los resultados expuestos en este trabajo puede llevar a concluir que, para el profesorado, tratar educativamente las diferencias para que todos los estudiantes aprendan, participen y sean respetados en las escuelas actuales, es una labor repleta de paciencia, esfuerzo, incertidumbre, afecto y justicia, pero no utópica.

Estas dimensiones analizadas (desde una mirada más parcelaría pero enmarcada en una investigación más profunda), puede ser la brújula que otros necesiten para redefinir su identidad profesional, ampliar sus saberes pedagogicos, diseñar para que todos participen en igualdad de condiciones, vencer sus miedos y afrontar la realidad educativa con mayor seguridad y justicia.

Como se ha podido comprobar a lo largo del estudio, para conseguir que la escuela sea un espacio amigable, cada docente debe repensar las creencias, los conocimientos, los diseños y las prácticas que cada día influyen en el cumplimiento de los derechos de todo el alumnado a recibir una educación humana y de calidad. Se espera que estas pequeñas "píldoras formativas" sean estrategias de acción que ayuden a otros a caminar en esta dirección.

Referencias

Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers, En V. Plows y B. Whitburn (Eds). *Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice* (pp. 13-30). Rotterdam: Sense Publishers.

Booth, T., y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.

Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J.M., y Rascón Gómez, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 28*(1). doi:10.14201/teoredu20162814560

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methodos in Education*. London: Routledge/Falmer.

Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*, 17-24. Recuperado de https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/11044

Escudero, J.M., González, M.T., y Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 3*(3), 206-234.doi:10.4471/remie.2013.14

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286-295. doi:10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22(*8), 870-884. doi: 10.1080/13603116.2017.1412513.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. doi: 10.1080/01411926.2010

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369-386.Doi:10.1080/0305764X.2010.526588.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850.

Gale, T., & Mills, M. (2013). Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies. E*nhancing Learning in the Social Sciences, 5*(2), 7-19. doi:10.11120/elss.2013.00008

Gale, T., Mills, M., & Cross, R. (2017). *Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. Journal of Teacher Education, 65*(3), 345-356. doi: 10.1177/0022487116685754

Kieron S., & Budiyanto. (2015). The Pedagogic Beliefs of Indonesian Teachers in Inclusive Schools, *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(5), 469-485. doi:10.1080/1034912X.2015.1061109

Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Exploring Professional Knowing, Being and Becoming through Inclusive Pedagogical Approach in Action (IPAA) Framework. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(3), 109-123. doi: 10.14221/ajte.2018v43n3.7

López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 74*(26), 131-160. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007

Messiou, K.; Ainscow, M.; Echeita, G.; Goldrick, S.; Hope, M.; Paes, I., … Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 45-61. doi:10.1080/09243453.2014.966726

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moliner, O., Sales Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 557-572.doi:10.1080/13603110903165158

Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, *16*, 6-13. Recuperado de https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/46/

Stake, R. (2006*). Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford.

Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1987*). Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid. Paidós.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

O desafiador processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: Um diálogo entre psicologia e educação

The challenging school inclusion process in the municipal system of education of Rio de Janeiro: A dialogue between psychology and education

Anna Beatriz Machado Gualandi Pereira[1]

(Brazil)

gualandibia@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: o presente artigo visa analisar criticamente o processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. São apresentadas observações da autora sobre sua atuação enquanto estagiária mediadora em uma escola municipal durante sua formação em Psicologia, a fim de ressaltar a importância do diálogo estabelecido entre psicologia e educação, bem como a necessidade de adaptar seu perfil enquanto profissional de psicologia às reais necessidades da comunidade escolar, atuando com responsabilidade social na compreensão das variáveis que configuram desafios ao processo de inclusão escolar. **Objetivos:** produzir reflexões acerca do processo de inclusão escolar, variáveis que se interpõem a este e intervenções possíveis em cenários de escassez de recursos. **Metodologia:** pesquisa de campo com observação participante junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em três turmas de ensino fundamental, comparando o seu desempenho antes e depois da mediação escolar, testando sua validade como ferramenta de inclusão. **Resultados:** observaram-se após acompanhamento e intervenções resultados iniciais como: refinamento da capacidade motora e oral, bem como aumento de vocabulário; maior autonomia em tarefas rotineiras; maior motivação e melhorias no humor; melhor comunicação

1 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (2018). Tem experiência na área da Psicologia Educacional, com ênfase em inclusão escolar e mediação para alunos com necessidades educacionais especiais, e na área da Psicologia Clínica, nas modalidades adulto e infantil sob a abordagem cognitivo-comportamental.

e interação social; maior adaptação e satisfação ao ambiente escolar. Além disso, os resultados mostram que os avanços no processo de inclusão escolar dos alunos são diretamente proporcionais à frequência e à qualidade da mediação. **Conclusão:** a mediação escolar parece ser uma ferramenta útil ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, mostra-se necessária a capacitação teórica e prática de profissionais para essa função, visto que, mesmo sendo recorrente a presença de estagiários mediadores na escola, professores e responsáveis avaliam negativamente a atuação de alguns e dizem não haver resultados concretos na maioria das vezes.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Inclusão Escolar, Educação Inclusiva, Necessidades Especiais, Mediação Escolar.

Abstract

Conceptual Framework: the present article aims to analyze critically the process of school inclusion of children with special educational needs in regular classes of the public education system of Rio de Janeiro. The author's observations on her role as mediator trainee in a municipal school during her qualification in psychology are presented, emphasizing the importance of the dialogue established between psychology and education, as well as the need to adapt its profile as a psychology professional to the real needs of the school community, acting with social responsibility in understanding the variables that confront challenges to the process of school inclusion. **Objectives**: producing reflections about the process of school inclusion, variables that interpose to the same and possible interventions in resource scarcity scenarios. Methodology: field research with participant observation with students with special educational needs inserted in three classes of elementary school, comparing their performance before and after school mediation, testing its validity as an inclusion tool. **Results:** after the follow-up and observations, it was observed initial results such as: a refinement of motor and oral skills, as well as an increase in vocabulary; greater autonomy in routine tasks; greater motivation and improvements in mood; better communication and social interaction; greater adaptation and satisfaction to the school environment. Moreover, the results show that the progress in the school inclusion process of the students is directly proportional to the frequency and quality of mediation. **Conclusion:** school mediation seems to be a useful tool for the school inclusion process of students with special educational needs. However, the theoretical and practical training of professionals for this role is necessary, since, even though the presence of mediating trainees in schools is recurrent, teachers and guardians evaluate negatively the performance of some of them and say that there are no concrete results in most of the time.

Key words: School Psychology, School Inclusion, Inclusive Education, Special Needs, School Mediation.

1. Introdução

O presente artigo resulta de observações feitas sobre o processo de escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal do Rio de Janeiro durante oito meses de atuação como estagiária mediadora. A proposta é analisar sob a perspectiva do saber-fazer psicológico as vicissitudes da educação inclusiva e como ela funciona na prática, levando em consideração as variáveis socioeconômicas que influem direta e indiretamente sobre ela no contexto da pesquisa, tornando-a um desafio ainda mais complexo. São apresentados os resultados iniciais observados sobre a mediação enquanto ferramenta promotora da inclusão escolar e tecidas as considerações sobre possíveis formas de aprimorá-la.

2. Contextualização

2.1 Sobre a região

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Santa Cruz, bairro localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, que até 2010 era a segunda zona mais populosa do município. A Zona Oeste também apresenta maior crescimento populacional frente ao esgotamento dos espaços em outras localidades, uma vez que sua área corresponde a 73,97% do total do município do Rio de Janeiro e sua densidade demográfica é a menor (2.677 hab./km²). Tendendo a tornar-se a área mais populosa em alguns anos, o crescimento da Zona Oeste é também motivo de preocupação, uma vez que tal crescimento vem ocorrendo de forma desordenada e sem o planejamento adequado de recursos.

Santa Cruz é também um bairro marcado pela criminalidade e pela violência, pois, segundo dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em 2004, abrigava 16 favelas[2]. Número que provavelmente vem aumentando ao longo dos anos, em razão do crescimento populacional desordenado citado anteriormente. Essas áreas são cenários de frequentes confrontos armados entre facções lideradas por traficantes de drogas ilícitas e milícias geralmente compostas de agentes ou ex-agentes de segurança pública.

As milícias atuam desde seu surgimento à margem da lei, iniciando suas atividades com o recebimento de uma taxa mensal por parte de comerciantes e moradores locais em troca da garantia

2 Conjunto de habitações populares de infraestrutura precária onde residem pessoas de baixa renda.

de segurança e proteção contra as ameaças dos traficantes de drogas. Dessa forma, os *milicianos*[3] passaram a responder às demandas sociais não atendidas pelas políticas públicas de segurança e exercer de maneira distorcida a função de proteção que deveria ser do Estado. A promessa de proteção, entretanto, acabou por ganhar caráter de extorsão, pois atualmente os donos de comércios em áreas dominadas por milícias pagam taxas aos grupos que variam de acordo com o tamanho e potencial lucrativo dos estabelecimentos e, caso o pagamento não seja efetuado, há relatos de depredações e roubos, possivelmente promovidos pela própria milícia como forma de coação. Além disso, outras formas de obter lucro foram desenvolvidas, como cobrança de taxas indevidas de cooperativas locais de transporte alternativo, venda inflacionada de botijão de gás, venda do serviço conhecido como *gatonet*[4], entre outras práticas ilícitas. Nota-se, com isso, que o termo "milícia", na realidade dos cariocas[5], ganha um significado bastante diferente do original (Zaluar & Conceição, 2007).

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em uma comunidade atualmente dominada pela milícia e os efeitos desse poderio fazem-se notável na realidade escolar.

O aspecto econômico mostra-se igualmente desfavorável. Dados do Censo Demográfico[6] de 2000 mostram Santa Cruz como a região administrativa com a segunda maior taxa de desemprego entre as 32 RAs pesquisadas e uma compilação desses dados feita pela Fundação Getulio Vargas[7] (FGV) colocou Santa Cruz em segundo lugar entre os cinco subdistritos cariocas com maior proporção de pessoas em situação de miséria.

A comunidade aos arredores da escola também sofre com os impactos ambientais do Distrito Industrial de Santa Cruz desde os anos 1970, agravados a partir de 2006, com o início da construção do empreendimento que hoje é a maior siderúrgica da América Latina, o que causou a destruição de aproximadamente 1,5 hectare de manguezal situado em Área de Preservação Permanente (APP).

A siderúrgica localizada próxima a áreas de agricultura, pesca e conjuntos habitacionais de Santa Cruz operou durante quatro anos sem autorização formal do Estado e em 2010 provocou a dispersão aérea de resíduos derivados de suas atividades industriais, o que é apontado como causa de doenças respiratórias, dermatológicas e oftalmológicas que acometeram a população, bem como ao aumento

3 Termo comumente utilizado pela comunidade para referir-se aos integrantes das milícias.

4 Serviço de fornecimento ilegal de canais de TV por assinatura amplamente utilizado nas comunidades. Prática que configura crime de pirataria, que consiste em copiar ou reproduzir conteúdos sem autorização dos titulares.

5 Adjetivo e substantivo de dois gêneros relativo a quem é natural ou habitante da cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado do Rio de Janeiro.

6 Estudo estatístico sobre a população brasileira realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

7 Instituição brasileira de ensino superior considerada uma das dez melhores do mundo e líder na América Latina pelo oitavo ano consecutivo, segundo o 2016 Global Go To Think Tank Index Report, produzido pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Também mantém mais de 90 Centros de Estudos e Pesquisas.

de casos de câncer e hipertensão. Um estudo piloto de monitoramento do ar do Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul (Pacs), da Rede Justiça nos Trilhos (JnT) e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), realizado em vários pontos de Santa Cruz, constatou níveis de poluição superiores à média diária recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Apesar disso, não é possível afirmar que a atividade industrial na área seja a principal responsável por esse resultado, já que os níveis de poluição são afetados por emissões diversas (Menezes, Carvalho, Strautman & Bossi, 2017).

2.2 Sobre o programa de mediação

As creches e escolas da rede municipal de ensino são agrupadas por localidade e gerenciadas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da respectiva área a que pertencem. A 10ª CRE é a responsável pela região de Santa Cruz e também por selecionar e encaminhar às escolas os estagiários mediadores. No período de abertura de vagas para novos estagiários, estudantes de diversos cursos de nível superior dirigem-se até a 10ª CRE, preenchem uma ficha com as informações básicas solicitadas e aguardam contato telefônico para retornarem com a documentação necessária, ocasião em que já saem com o contrato de estágio em mãos para ser assinado pela instituição de ensino que estão vinculados. Não há nenhum tipo de entrevista, investigação dos interesses dos candidatos ou de suas aptidões para a função, apenas se ajustam o horário e a localização da escola conforme as possibilidades do novo estagiário e o dia de início das suas atividades.

Tendo em vista que o número de estagiários mediadores enviados às escolas costuma ser insuficiente para atender o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede, torna-se problemático o encaminhamento do mediador à escola sem que tenha sido definido o aluno que será acompanhado por ele, pois a equipe escolar tem dificuldades em estabelecer uma prioridade para o acompanhamento. Além disso, há uma alta rotatividade dos estagiários mediadores por abandono destes ao programa, o que os professores e funcionários atribuem à atração inicial pela bolsa-auxílio oferecida pelo programa e posterior desapontamento com a realidade escolar e com o trabalho a ser desempenhado.

3. Metodologia

Inicialmente direcionada a uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental, com alunos entre 9 e 10 anos, em que vários deles tinham necessidades educacionais especiais, concluiu-se que dois alunos eram prioridade máxima e acordou-se que ambos seriam acompanhados simultaneamente. Atuação que difere da preconizada ao estagiário mediador, que teoricamente pode acompanhar apenas um aluno, mas que foi imposta pela ausência de outros estagiários mediadores na escola. Tal impasse reflete a realidade complexa do contexto desta pesquisa, na qual até mesmo o programa de inclusão escolar pode tornar-se excludente quando a escassez de recursos impede o acesso de todos os que a ele têm direito.

O primeiro desses alunos, que chamaremos de Antônio, não cumpria nenhuma das atividades propostas, pois oscilava entre dias de agitação, em que circulava pela sala e interferia nas atividades dos outros alunos, e dias de sonolência, nos quais dormia durante toda a aula e chegava a cair da cadeira sob efeito de medicação. Em ambos os casos, não avançava no processo de aprendizagem em consequência do seu não envolvimento nas tarefas, sendo esse o principal objetivo da mediação para ele: aumentar o engajamento e a capacidade de concentração durante a realização das atividades e avaliações propostas em sala.

O segundo aluno, que chamaremos de João, apresentava dificuldades de aprendizagem consideráveis, inquietação constante e reações emocionais e comportamentais disfuncionais que interferiam no processo de aprendizagem, não conseguindo concentrar-se em nenhuma atividade proposta e passando todo o tempo em sala disperso, sendo os principais objetivos da mediação para ele também aumentar seu engajamento e a capacidade de concentração durante a realização das atividades e avaliações propostas em sala, além da aquisição de novos conteúdos relativos a sua série.

Enquanto o processo de mediação com esses dois alunos começava a avançar, retornou à escola uma aluna que chamaremos de Clara e estava afastada das aulas para tratamento médico. Aos 7 anos apresentava sérios comprometimentos físicos e cognitivos em decorrência de hidrocefalia, portanto, a equipe escolar considerava que Clara era prioridade máxima entre os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola naquele momento e o acompanhamento de um mediador era indispensável. Assim sendo, ela passou a ser acompanhada durante todo o seu período de permanência na escola, enquanto Antônio e João passaram a ser acompanhados de forma intermitente, apenas na ausência de Clara, em decorrência de sua rotina de fisioterapia, fonoaudiologia e cuidados de saúde em geral.

Clara chorava intensamente e chamava insistentemente pela mãe durante horas, o que por vezes a fazia dormir de exaustão, além disso, apresentava sensibilidade visual à iluminação artificial da sala e sensibilidade auditiva ao barulho dos outros alunos, irritabilidade e agressividade com a mediadora e colegas. Além de não estabelecer nenhum tipo de interação social, combatia com veemência qualquer proposta de atividade pedagógica, caminhava com muita dificuldade e somente com auxílio. Os principais objetivos da mediação para Clara eram a adaptação ao ambiente escolar; promover a interação social; desenvolver autonomia; a familiarização com o alfabeto; o aprimoramento da fala e atividade motora.

A quarta aluna, que chamaremos de Joana, era acompanhada por solicitação da equipe escolar de forma esporádica, quando da eventual ausência dos três alunos citados anteriormente, pois apresentava dificuldades na assimilação dos conteúdos relativos a sua série e nas interações sociais com os colegas de sua idade. Visto que a professora de Clara já havia adaptado atividades pedagógicas diferenciadas condizentes com suas potencialidades, os objetivos da mediação para Joana eram promover a autonomia e aprimorar habilidades sociais.

Dos quatro alunos acompanhados, apenas Clara teve a frequência adequada de mediação, sendo acompanhada por um mediador escolar em tempo integral durante sua permanência na escola. A partir do segundo semestre, Antônio passou a ser acompanhado em tempo integral por um novo estagiário mediador, o que contribuiu para uma ligeira modificação do cenário. Entretanto, João, Joana e diversos outros alunos com necessidades educacionais especiais permaneceram sem o acompanhamento adequado de um mediador.

Dessa forma, os quatro alunos avaliados nesta pesquisa tiveram frequências diferentes de mediação escolar, diferença que, apesar de não ter sido proposital para a pesquisa, mas sim imposta pela escassez de recursos humanos no cenário em que foi realizada, mostrou-se útil para evidenciar uma relação direta entre a frequência de mediação e o desenvolvimento de habilidades apresentado pelos alunos, como será mostrado adiante.

Após o término do ano letivo de 2018, os professores dos quatro alunos participantes da pesquisa foram convidados a responder um questionário sobre mediação escolar, no qual avaliaram seus alunos em 13 aspectos – *habilidades motoras, habilidades orais, vocabulário, comunicação, interação social, concentração, raciocínio, autonomia, motivação, participatividade, adaptação escolar, notas e desempenho acadêmico geral* –, assinalando se o aluno apresentou *melhora consistente*, *melhora inconsistente*, se *não apresentou mudanças* ou se apresentou *piora* em cada um desses aspectos.

4. Resultados

Levando em consideração que Clara foi acompanhada por estagiário mediador em tempo integral, ao comparar seu desempenho escolar antes e depois do processo de mediação, observaram-se os seguintes resultados: habilidades motoras, habilidades orais, vocabulário, comunicação, interação social, concentração, raciocínio, autonomia, motivação, participatividade, adaptação escolar, notas e desempenho acadêmico geral, ou seja, todas as habilidades investigadas, foram avaliados pelo professor como tendo apresentado melhora consistente. Ressalta-se que a aluna não realiza as provas bimestrais, uma vez que as avaliações são unificadas para toda a rede municipal de ensino e não há adaptações condizentes com as especificidades impostas pelo seu quadro clínico, portanto, o item *notas*, avaliado pelo professor como tendo melhoras consistentes, refere-se ao conceito[8] por ele atribuído ao desempenho da aluna, que ao longo do ano letivo evoluiu até o conceito máximo.

Antônio foi acompanhado por estagiário mediador de forma intermitente e, a partir do segundo semestre, em tempo integral, ao comparar seu desempenho escolar antes e depois do processo de mediação, observaram-se os seguintes resultados: habilidades motoras, concentração, raciocínio, motivação, participatividade, adaptação escolar, notas e desempenho acadêmico geral foram avaliados pela professora como tendo apresentado melhora consistente; e habilidades orais, vocabulário, comunicação, interação social e autonomia como não tendo apresentado mudança. Vale ressaltar que os itens assinalados pela professora como não tendo apresentado mudança referem-se a habilidades que já estavam bem desenvolvidas no aluno anteriormente ao processo de mediação.

João foi acompanhado por estagiário mediador de forma intermitente, ao comparar seu desempenho escolar antes e depois do processo de mediação, foram observados os seguintes resultados: concentração, raciocínio, motivação, participatividade, notas e desempenho acadêmico geral foram avaliados pela professora como tendo apresentado melhora inconsistente; e habilidades motoras, habilidade orais, vocabulário, comunicação, interação social, autonomia e adaptação escolar como não tendo apresentado mudança. Acredita-se que o número considerável de itens assinalados como tendo apresentado melhora inconsistente seja um reflexo da intermitência no processo de mediação vivenciado pelo aluno e que com o acompanhamento adequado tais melhorias poderiam apresentar maior consistência.

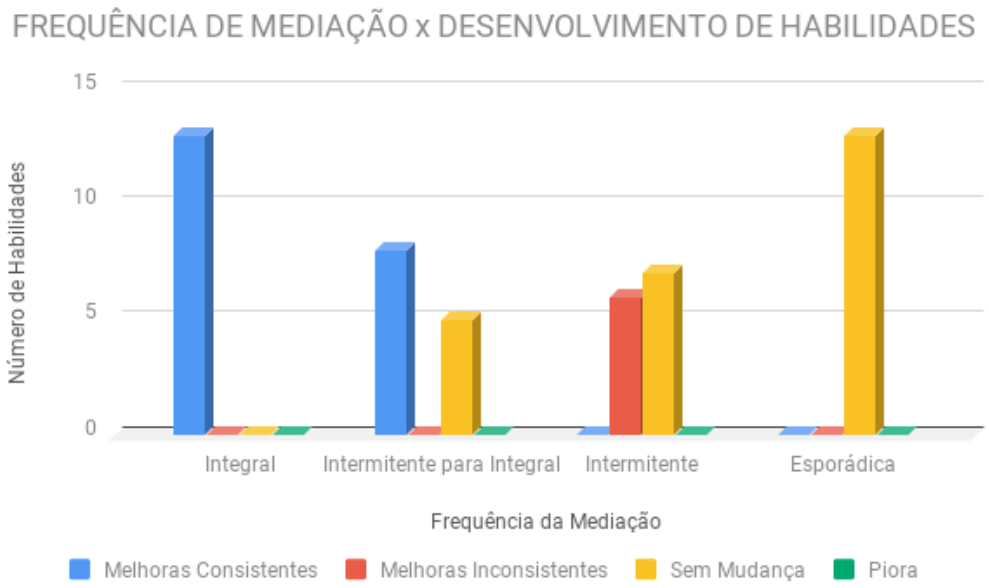
Joana foi acompanhada por estagiário mediador de forma esporádica, ao comparar seu desempenho escolar antes e depois do processo de mediação, observaram-se os seguintes resultados: habilidades

8 Os conceitos utilizados pelos professores na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro são: muito bom (MB), bom (B), regular (R), insuficiente (I).

motoras, habilidades orais, vocabulário, comunicação, interação social, concentração, raciocínio, autonomia, motivação, participatividade, adaptação escolar, notas e desempenho acadêmico geral foram avaliados pela professora como não tendo apresentado mudança. Resultado esperado tendo em vista a baixa frequência do processo de mediação vivenciado pela aluna.

Os resultados da pesquisa apontam para a relevância da mediação escolar como uma ferramenta útil ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que, mesmo sendo um recurso de baixo custo, mostrou-se capaz de auxiliar no desenvolvimento de habilidades importantes para a escolarização. Todavia, apontam ainda que tal desenvolvimento é diretamente proporcional à frequência da mediação escolar, conforme demonstrado no *gráfico 1*.

Gráfico 1: Frequência de Mediação x Desenvolvimento de Habilidades.



5. Conclusão

Os resultados observados na pesquisa apontam para a mediação escolar como uma ferramenta útil ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades escolares especiais e, principalmente, para a relação direta entre a frequência da mediação escolar e o desenvolvimento destes no ambiente escolar. Evidenciando a necessidade de expandir a oferta de mediadores nas escolas da 10ª CRE proporcionalmente ao número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas da região.

Contudo, as colocações de professores, responsáveis e dos próprios estagiários mediadores demonstram que, além de expandir a oferta da mediação, é necessário ainda melhorar a qualidade dessa oferta por meio da capacitação dos mediadores, visto que mesmo quando os alunos estão sendo acompanhados por eles a atuação destes, na maioria das vezes, é avaliada como insuficiente ou sem resultados aparentes.

Como responsáveis por atuar diretamente com os alunos no reconhecimento de sua necessidade e elaboração de intervenções, os mediadores tornam-se agentes promotores da inclusão escolar e precisam estar devidamente orientados em suas práticas para o cumprimento dessa finalidade. Ao contrário disso, o que ocorre atualmente é que, além da seleção pouco criteriosa dos estagiários mediadores, estes não têm suas práticas supervisionadas por um profissional formado com experiência na área ou recebem qualquer tipo de treinamento, o que quer dizer que atuam basicamente com base na premissa do aprender na prática, como ressalta A., estagiário mediador: "Muitas vezes não sabemos como lidar com a criança, o auxiliador no geral aprende com o tempo, conhecendo mais a criança. Porém, seria bom um auxílio de algum especialista".

Tendo em vista a aparente impossibilidade da 10ª CRE na superação desses desafios ao aprimoramento da mediação até o momento atual, propõe-se estabelecer parcerias desta com instituições de ensino superior da região para a criação de programas de incentivo aos seus alunos para candidatura às vagas de estagiário mediador, bem como a criação de modalidades de estágio e supervisão para estes com professores de seus respectivos cursos de formação.

Universidades da região já possuem programas de estágio no modelo sugerido. Nos cursos de Psicologia, por exemplo, há opções de estágio em instituições públicas nas áreas da saúde mental, saúde da mulher, jurídica, entre outras, e em todas elas os alunos têm suas práticas orientadas por professores com experiência nas respectivas áreas.

Atualmente, a 10ª CRE aceita alunos em formação em diversos cursos de ensino superior como estagiários mediadores, o que permitiria que a criação de modalidades de estágio na área escolar fosse extensível a uma variedade de cursos de graduação, com o objetivo de aumentar substancialmente o quantitativo de mediadores atuantes na rede. Além disso, a oferta da supervisão de professores experientes suplementaria a capacitação deficitária oferecida pela 10ª CRE, ancorando as práticas dos mediadores em referenciais teóricos sólidos, na ética e no comprometimento com o desenvolvimento acadêmico e profissional. Acredita-se que tais iniciativas representariam impactos positivos sobre a expansão e a qualidade da oferta da mediação escolar, aprimorando-a como ferramenta de inclusão escolar e potencializando sua capacidade de transformação social.

Há ainda expectativas de que o estabelecimento desse diálogo entre a comunidade acadêmica das instituições de ensino superior com a comunidade escolar fomente a produção científica sobre a inclusão escolar e sobre a grande temática da educação básica, fundamental para a compreensão e modificação do atual cenário aqui descrito.

Referências

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília. Recuperado em 21 de abril de 2019, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado em 17 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade.* Salamanca. Recuperado em 20 de abril de 2019, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (1990). Jomtien. Recuperado em 20 de abril de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado em 21 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Recuperado em 23 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado em 24 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

FGV. Dados das regiões administrativas da cidade do Rio de Janeiro. Recuperado em 04 de maio 2019, de https://www.cps.fgv.br/cps/MapaFimFomeII/TABELAS/Ranking%20geral/ESM2RJ_Rankings_Subdistritos.pdf

Fonseca, M. V. (2009). Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. *Revista História da Educação*, 13(28), 29-59. Recuperado em 18 de abril de 2019, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627135003

Gugel, M. A. (2006). *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público – reserva de cargos e empregos públicos – administração pública direta e indireta*. Goiânia.

IBGE. (2010a). *Censo demográfico: 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Recuperado em 29 de abril de 2019, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf

IBGE. (2010b). *Censo demográfico: 2010: educação e deslocamento: resultados da amostra*. Recuperado em 29 de abril de 2019, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf

IBGE. (2010c). *Censo demográfico: 2010: população residente, sexo e razão de sexos, segundo às Áreas de Planejamento (AP), Regiões Administrativas (RA) e Bairros.* Rio de Janeiro. Recuperado em 1 de maio de 2019, de http://www.data.rio/items/8540099938e14103b78b3c249a123e18

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Recuperado em 17 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 17 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 19 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 19 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em 21 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado em 24 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 24 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 24 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 24 de abril de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Menezes, M. A. C., Carvalho, L. V. B., Strautman, G., & Bossi, D. (2017). *Vigilância popular em saúde e ambiente em áreas próximas de complexos siderúrgicos*. Rio de Janeiro. Recuperado em 2 de maio de 2019, de http://www.pacs.org.br/files/2017/09/Relatorio-Final.pdf

O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. (2007). Recuperado em 21 de abril de 2019, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf

Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado em 28 de julho de 2019, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf

Resolução CNE/CP nº 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. Recuperado em 21 de abril de 2019, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado em 24 de abril de 2019, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Rocha, E. (2008). *A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. 20 Anos da Constituição Cidadã: avaliação e desafio da Seguridade Social*. Brasília. Recuperado em 17 de abril de 2019, de http://www2.anfip.org.br

Rosseto, E., Adami, A. S., Kremer, J., Pagani, N., & Silva, M. T. N. (2006). Aspectos históricos da pessoa com deficiência. *Revista de Educação Educere et Educare*, 1(1), 103-108.

Veríssimo, A.A. (2004). *Santa Cruz e a Fazenda Nacional: notas sobre a situação fundiária*. Rio de Janeiro. Recuperado em 1 de maio de 2019, de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2357_Santa%20Cruz%20e%20a%20Fazenda%20Nacional%20-%20Notas%20sobre%20a%20Situa%C3%A7%C3%A3o%20Fundi%C3%A1ria.pdf

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

(Re)Pensar o Currículo: A necessidade de inclusão da perspectiva de género nas políticas educativas em Angola

(Re) thinking curriculum: The need of inclusion of the gender perspective in education policies in Angola

Elsa Sequeira Rodrigues

Docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela — Universidade Katyavala Bwila

Resumo

O presente texto é resultado de uma análise e reflexão sobre os dados estatísticos discriminados por género do sistema educativo em Angola. Estes dados revelam profundas assimetrias entre os alunos e as alunas no nosso sistema de ensino e apontam para a necessidade de potenciar acções político-pedagógicas encaminhadas a sensibilizar as universidades, sociedade civil, órgãos governamentais sobre a importância da inclusão da perspectiva de género no currículo. (Re) Pensar o currículo no sentido que este possa permitir a desconstrução dos estereótipos de género e intervir na construção de relações de género menos desiguais. O currículo pode através do desenvolvimento das suas práticas pedagógicas contribuir para a construção de um projecto educativo encaminhado a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para homens e mulheres a partir da eliminação das desigualdades de género que se podem alcançar com a contribuição da escola. Numa sociedade em constante mudança a escola tem a importante missão de estabelecer práticas pedagógicas que permitam aos/as alunos/as identificar e lutar contra todos os tipos de preconceitos e desigualdades de oportunidades. A inclusão do género na elaboração dos programas curriculares deve ser encarada de forma séria e responsável e implicar o assumir de uma posição por parte de quem está a frente da elaboração dos projectos educativos de modo que os mediadores curriculares espelhem este compromisso.

Palavras-chave: Currículo, educação, género e estereótipos de género.

Abstract

This text is the result of an analysis and reflection on gender-disaggregated statistical data from the education system in Angola. This data reveals profound asymmetries between male and female students in our education system. This shows the need to foster political-pedagogical actions aimed at raising awareness in universities, civil society and governmental bodies about the importance of gender mainstreaming in the curriculum. (Re) Think of the curriculum in a way to facilitate the deconstruction of gender stereotypes and help to the construction of less unequal gender relations. Through the development of its pedagogical practices, the curriculum can contribute to the construction of an educational project aimed at building a fairer and more equal society for men and women. This will be achieved by eliminating the gender inequalities with the contribution of the school. In a society in constant change the school has the important mission of establishing pedagogical practices to allow students to identify and fight against all kinds of prejudice and inequality of opportunities. The inclusion of gender in the curriculum design should be taken seriously and responsibly. It requires a committed position by those in charge of designing educational projects in order to be considered by the curriculum mediators, who will implement them.

Keywords: Curriculum, education, gender and gender stereotypes.

1. Introdução

Angola é um país onde as assimetrias de género são marcantes a todos os níveis. O sistema educativo reproduz e mantem as desigualdades de género o que demanda uma profunda reflexão sobre as melhores estratégias para ultrapassá-las e conseguir uma sociedade mais justa e igualitária a partir da inclusão nos programas curriculares de uma perspectiva de género.

Segundo o Relatório Analítico de Género de Angola (2017) a população angolana é extremamente jovem, sendo que 51% tem menos de 15 anos de idade (Instituto Nacional de Estatística, 2016). As mulheres representam 52% da população angolana (INE, 2014) portanto representam mais de metade da população e são as mais afectadas pela desigualdade o que tem um forte impacto no seu bem-estar (violência, doenças, deficientes condições socioeconómicas). De acordo com o Inquérito Integrado sobre o Bem-estar da População (IBEP) 2008 - 2009 (2011), "a educação é um dos principais factores de pobreza em Angola". Neste período, segundo a mesma fonte, a proporção da população feminina com 15 ou mais anos que sabia ler e escrever a nível nacional era de 51.9% contra 80.9% de homens.

Neste texto proponho-me a realizar uma análise e reflexão desde uma perspectiva de género dos dados estatísticos discriminados por sexo em Angola e visibilizar as desigualdades existentes. E tendo como base estas estatísticas reflectir sobre as possibilidades de desconstrução dos estereótipos de género a partir da introdução de uma perspectiva de género no currículo que permita através das suas práticas contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, num primeiro momento defino os conceitos que permitem uma compreensão das categorias em análise neste texto. Num segundo momento apresento alguns dados estatísticos que visibilizam a desigualdade e fundamentam a necessidade de incorporar a perspectiva de género no currículo já que estas desigualdades também persistem no âmbito educativo. E para concluir, uma abordagem das possíveis formas de incorporar a perspectiva de género no currículo e na actividade docente como forma de ultrapassar as profundas desigualdades entre homens e mulheres na sociedade angolana.

2. Género, Identidade e estereótipos de Género

O género é um dos princípios fundamentais de organização da sociedade. A nossa identidade pessoal é construida socioculturalmente a partir das diferenças sexuais e se constitui como a base da nossa identidade de género.

A categoría género foi definida em contraposição ao sexo numa oposição binária (sexo/género). O género refere-se aos aspectos "psico-sociais atribuidos a homens e mulheres pelo meio social e confinando o sexo as características anatomofisiológicas que distinguem o macho e a fêmea da espécie humana" (Bonder, 1998:2).

O género é considerado como uma forma de organização social. Tal como a classe ou a etnia, o género é interpretado como uma variável que determina um sistema de relações binário e segregado (Scott, 1990). O conceito género foi mantido ao largo da história para definir o sujeito e estabelecer (e manter) uma posição de dominante (homem) e outra dominada (mulher), estabelecendo relações de dominação em que o homem é o essencial, "o ser, o Absoluto" e a mulher, o não essencial, "o Outro" (Beauvior, 2009 [1949]:16). Os simbolos e as normas culturalmente estabelecidas levam a que a mulher seja representada por uma série de atributos típicos da "sua natureza" baseados no seu sexo e que levam a organização social de "*identidades genéricas*" (Scott, 1999:46).

Para Lagarde (1996) o conceito género é uma categoria que abrange o biológico, mas que além disso é uma categoria bio-socio-psico-econo-político-cultural; que implica o sexo, mas não esgota aí as suas explicações. Existe aqui um vínculo entre o conceito género e as relações que se estabelecem entre o masculino e o femenino e os seus consequentes papéis e estereótipos.

As pessoas se convertem em homens e mulheres em função da aprendizagem das representaçõoes culturais que regem a sociedade. O género é performativamente construído, (Butler, 2007) tal como referia Beauvoir (1949) "não se nasce mulher, torna-se mulher". Tanto a sua constituição genérica como também nas relações que mantêm nas diferentes esferas sociais (no ámbito familiar, escolar, de grupo etc).

Como sistema cultural, o género proporciona referências culturais que são reconhecidos e assumidos pelas pessoas, portanto, as identidades das pessoas em função do sexo são totalmente subjectivas e não determinadas biologicamente. Desde uma perspectiva sociocultural estas representações de género são internalizadas pelos sujeitos que formam parte de dita cultura, estruturando e configurando formas de interpretar, actuar e pensar sobre a realidade. A divisão dos sexos parece estar "na ordem das coisas", no sentido que é algo visto como normal e natural (Bourdieu, 2000). Estas representações se apoiam em estereótipos e papéis de género que são assumidos socialmente como aceitáveis.

Os *estereótipos de género* são ideias simplificadas (mas fortemente assumidas) sobre as características de homens e mulheres, e que se traduzem numa série de tarefas e actividades que cada cultura lhes atribuí (papéis de género). Esta construção social e subjectiva do género ocorre durante um longo processo de culturização, aprendizagem e adaptação aos papéis estabelecidos e que explica as desigualdades entre os sexos a distintos níveis: identidade pessoal, desigualdades sociais e políticas, no acesso ao mercado laboral e educação.

As sociedades determinam as actividades de homens e mulheres baseadas nestes estereótipos e as mulheres são discriminadas pelo simples facto de ser mulher. Estas diferenças estão profundamente enraizadas nos nossos sentimentos e condicionam as nossas interacções quotidianas (MacDowell, 2000). Portanto, as identidades de género "(...) *são configuradas como ideais sociais normativos que afetam a subjetividade e a intersubjetividade" (*Martinez Benlloch et. al., *2008:11).*

Os papéis e estereótipos de género são comportamentos estereotipados pela cultura e, portanto, susceptíveis de serem modificados, ao serem tarefas e actividades que se espera que uma pessoa realize pelo sexo a que pertence. Este proceso de transformação dos estereótipos de género pode ter na escola uma importante ferramenta de mudança já que a manutenção destes estereótipos, numa dicotomia masculino-femenino, geram importantes desigualdades sociais tal como assinala Lamas "condicionam os papéis e limitam as potencialidades humanas das pessoas ao estimular ou reprimir os comportamentos em função da sua adequação ao género" (2002:33).

3. A (Des) Igualdade de Género em Angola

A equidade entre homens e mulheres é fundamental para a promoção do desenvolvimento humano. A desigualdade reduz o progresso no desenvolvimento humano. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) "os países perdem 11% do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) devido a esta desigualdade podendo mesmo chegar a 23%" (2013:29). O Índice de Desigualdade de Género (IDG) estabelecido pela ONU demonstra a perda no potencial de desenvolvimento humano debido a desigualdade, para tal compara os avanços das mulheres e homens em três dimensões (saúde reprodutiva, empoderamento, mercado laboral). O IDG varia entre 0 quando a situação das mulheres é tão boa quanto a dos homens, e 1 quando um dos géneros mostra pior desempenho em todas as dimensões. No Relatório do PNUD de 2016 sobre o IDH, Angola não apresentava o seu IDG.

Os números em relação a população femenina em Angola são reveladores da desigual situação que vivem as mulheres. Apesar de constituirmos a maioria da população (52%) a todos os níveis sociais nos encontramos infrarrepresentadas e os indicadores socioeconómicos revelam uma situação de profunda desigualdade. Passo de seguida a apresentar alguns dados que representam as 3 dimensões do IDG em função dos indicadores estabelecidos para a sua análise.

Tabela 1. Dados do Índice de Desigualdade de Género em Angola

Dimensões	Indicadores	Mulheres (%)	Homens (%)	Fonte
Saúde Reprodutiva	Mortalidade Materna	447/100 mil nados vivos	-	OMS, UNICEF, PNUD, 2015
	Fecundidade[1] Adolescente	35	-	INE, IIMS, 2016
Empoderamento	Assentos Parlamento	36,8	63,2	MINFAMU, 2016
	Nível Educação Secundária	43	63	INE, IIMS, 2016
Mercado Laboral	Participação força Laboral (População Empregada)	34,10	46,60	INE, Censo, 2014

Fonte: Elaboração própia

1 Número referente a mulheres entre os 15-19 anos que iniciaram a vida reprodutiva. Este dado difere entre zona urbana (29%) e rural (49%).

Estes dados revelam que o nosso IDG é bastante alto e que as mulheres possuem um contexto que limita o seu desenvolvimento e bem estar e que nos levam a concluir que estamos perante um panorama de profunda injustiça social entre homens e mulheres o que tem um grande impacto negativo no seu desenvolvimento como cidadãs bem como na capacidade de contribuir efectivamente para o desenvovimento do país.

Para além destes números, podemos também apontar outros dados específicos da situação da mulher em relação a indicadores específicos. São os casos da elevada taxa de fecundidade de 6,2[2] (Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde, 2016), apenas 45,6%[3] dos partos são assistidos numa unidade hospitalar (Comissão Nacional Prevêncão e Auditoria de Mortes Maternas, Neonatais e Infantil, 2017). O número de mulheres que se beneficia de planeamento familiar é de apenas 14% (IIMS, 2016).

4. A Igualdade de Género no âmbito educativo

Em relação ao aspecto educativo pode-se dizer que a Igualdade de Género é um aspecto que está presente na agenda do governo angolano. No plano regional e internacional, Angola aderiu aos principais instrumentos em prol da advocacia e cumprimento dos direitos humanos e desenvolvimento da mulher, os quais adoptou internamente e complementou com iniciativas nacionais (Ministério da Família e Promoção da Mulher, 2017).

A nível internacional, Angola aderiu a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (*Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women*, 1981) através da Resolução da Assembleia Nacional 15/84 de 19 Set 1984; a Plataforma de Acção de Pequim da Conferência Mundial sobra a Mulher (1995); aderiu a Declaração dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM, 2000); ratificou o Protocolo a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os direitos das Mulheres em África e assumiu na Resolução da Assembleia Nacional 1/91, 19 Jan 1991.

O quadro legal nacional conta com um conjunto de instrumentos legais para a igualdade de género. A Constituição da República de Angola adoptada em 2010 define, no seu Artigo 21 (alíneas k e h), ser tarefa fundamental do Estado Angolano "promover a igualdade entre o homem e a mulher" e "promover a igualdade de direitos e de oportunidades sem discriminação [...] de sexo". Visto que

2 A nível Rural este número chega a 8,2.

3 Em zonas rurais este número desce a apenas 16,8%

"todos são iguais perante a Constituição e a Lei" (artigo 23º nº 1), "ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão (entre outros) do sexo" (Relatório Analítico de Género de Angola, 2017).

A nível Institucional, foi criada em 1991 a Secretaria de Estado para a Promoção da Mulher que em 1997 se transformou em Ministério da Família e Promoção da Mulher (MINFAMU) pelo Decreto Presidencial 178/14 de 25 de Julho, e actualmente denominado Ministério da Acção Social Família e Promoção da Mulher (MASFAMU). Segundo o Artigo 2º deste Decreto, o MINFAMU estava encarregado de definir e executar a política nacional para defesa e garantia dos direitos humanos da mulher, entre outras medidas, sendo a sua missão a promoção da igualdade e equidade de género, apoiar a integração, empoderamento e desenvolvimento das mulheres na vida social, política, económica e cultural.

Em 2013, o Conselho de Ministros aprovou unanimemente o Decreto Presidencial 222/13 de 24 de Dezembro, o qual articula a Política Nacional para a Igualdade e Equidade de Género (PNIEG) e a Estratégia de Advocacia e Mobilização de Recursos para Implementação e Monitorização da Política. Este compromisso político assenta na:

> *"(...) promoção da paridade de género, assente na acção sobre cinco domínios específico relativos ao i) acesso a serviços sociais básicos, como saúde reprodutiva e cuidados para VIH/SIDA, educação primária, técnica e superior, saneamento, água energia; ii) acesso a recursos económicos e oportunidades de emprego formal, garantias de protecção social para as mulheres na economia informal; iii) aumento da participação e representação das mulheres nas instituições governativa locais e nacionais; iv) reforço de mecanismos legais e jurídicos de protecção contra a violência doméstica, e intervenção sob disposições culturais opostas aos direitos das mulheres; finalmente, v) a educação da família e comunidade para minimizar os desequilíbrios de benefícios entre meninos e meninas, e casamentos e gravidezes precoces" (Relatório Analítico de Género de Angola, 2017).*

Como se pode constatar, a nível educativo existe já um compromisso político de trabalhar em prol de uma maior equidade e igualdade entre homens e mulheres. Nesta linha o Programa de Educação[4]

4 O compromisso político do Estado Angolano para com a Educação de Qualidade para Todos remonta a Março de 1990 por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia) que adoptou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem subscrita pela maioria dos Estados da Comunidade Internacional e reafirmado em Abril de 2000 no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (Senegal) e que adoptou o Quadro de Acção de Educação para Todos até 2015 (Mpinda Simão, 2015).

para todos (Ministério da Educação, 2015) e alinhado com a Política Nacional para Igualdade e Equidade do Género estabelece entre outros objectivos o Objectivo V:

> "*Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário, até 2005, e alcançar, até 2015, a igualdade entre os sexos na educação, garantindo às meninas um acesso pleno e equitativo a uma educação básica de boa qualidade, com as mesmas possibilidades de sucesso"*.

Em relação ao alcance deste objectivo V o Relatório de Monitorização sobre Educação para Todos, 2015 do Ministério da Educação (MED) constatou:

- Em relação ao acesso das meninas à escola, pode constatar que apenas 39.9% das meninas com 6 ou mais anos de idade frequentam a escola, contra 45.2% dos meninos. Esta proporção é mais baixa a nível rural, aonde apenas 37% das meninas frequentam a escola (MED, 2014).
- Não se dispõe de dados (MED, MINFAMU) que permitam avaliar a qualidade do ensino em relação a sua relevância para as meninas. Constata-se, porém, várias críticas ao currículo escolar, que mantém ainda conteúdos que contribuem para a continuação de esteriotipos do género e perpetuam as desigualdades no género nas escolas. Os professores e os pais, atados as suas próprias concepções e convicções, e não tendo beneficiado de formações específicas sobre o género e a igualdade da mulher, exercem uma influência negativa na transmissão de conhecimentos que levam a diminuição do interesse da menina na escola e a sua participação fundamentalmente nos deveres da casa ou no cuidado da família.
- Em relação a análise da Equidade, em 2008, do Ministério da Educação solicitou a elaboração de um diagnóstico sobre as disparidades de género nas escolas do ensino primário e 1º Ciclo do ensino secundário. Este diagnóstico mostra que a maioria das raparigas abandonam a escola por razões culturais e económicas.

Estes resultados apresentados permitem afirmar que, pese embora os compromissos assumidos pelo governo angolano, as desigualdades persistem e clamam por uma intervenção educativa seriamente comprometida com a eliminação das desigualdades. É fundamental operacionalizar práticas educativas que trabalhem por uma maior equidade e igualdade a partir de uma reforma curricular que resulte de uma séria reflexão sobre o currículo e que inclua a perspectiva de género como ferramenta para conseguir uma sociedade mais justa e igualitária.

5. Os desafios de género na educação Angolana: A necessidade de (re) pensar o Currículo

Em 2001, o Governo de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro, implementado a partir de 2004. Esta lei tem como objectivo principal a "redução das desigualdades sociais e de género", propondo-se alcançar 0.99 no índice de paridade de género no acesso ao ensino com este novo sistema" (Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa - CAARE, 2010). Portanto, posso afirmar que existe um reconhecimento da desigualdade existente e uma preocupação por eliminá-la. Este objectivo é partilhado pelo MINFAMU que apela a uma "maior celeridade na implementação das provisões legais e políticas existentes, uma maior integração das questões do género e das metas dos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável no PND 2018-2022, (...)" *(2017:1).*

Apesar de não existir a nível legal nenhum tipo de discriminação entre homens e mulheres, como referi acima, e de a nível político esta temática ser abordada e apontada como um objectivo a alcançar, uma análise dos dados estatísticos relativos aos aspectos educativos entre homens e mulheres em Angola permite verificar que continuam a existir desigualdades no sistema educativo e se faz necessário a adopção de intervenções concretas para ultrapassá-las.

As desigualdades estão presentes a em vários aspectos educativos: taxas de alfabetização são de 80% para homens contra apenas 53%[5] das mulheres (INE, 2016), em relação ao analfabetismo temos 8% de homens e 22% de mulheres entre os 15-49 anos que não sabem ler nem escrever (IIMS, 2016). Estes números visibilizam a difícil situação da mulher em relação ao acesso a escola e justificam a necessidade de incluir a perspectiva de género na elaboração do curriculo como forma de ultrapassar as desigualdades que persistem na nossa sociedade.

Em relação a esta problemática o *Relatório de Monitorização sobre Educação para Todos* termina com esta importante recomendação:

> *"Que haja um maior esforço para eliminar os estereótipos e comportamentos que impedem o desenvolvimento igualitário das raparigas e rapazes no que diz respeito as competências e habilidades para a vida. A problemática do género não deve apenas ser olhada desde a perspectiva do acesso á escola ou da frequência. É preciso olhar para outras dimensões, sobretudo para as questões comportamentais e culturais mais profundas, ligadas a hábitos e práticas culturais que perpetuam o papel da*

5 A nível rural esta taxa é de 65,4% para is homens e 26,4% para as mulheres.

> *mulher e relegam a importância da sua inserção no livre e sem impedimentos de nenhum tipo, no mercado de trabalho e na vida activa. Os problemas do género afectam a retenção das meninas na escola, a promoção escolar e a aprendizagem"* (2014:43).

Esta recomendação enfatiza a necessidade de actuar de forma concreta, séria e responsável e repensar e construir um curriculo que permita a construção de uma cidadania mais igualitária entre mulheres e homens (Bezerra, Silva, Pereira & Cruz, 2011).

Assumir a perspectiva de género na construção do currículo pode ser uma ferramenta importante para a construção de relações de género menos desiguais. É, pois, importante entender o que ela representa. Segundo o Conselho Económico e Social das Nações Unidas (ECOSOC, 1997) a perspectiva de género é:

> *"o processo de avaliação das consequências para as mulheres e os homens de qualquer actividade planificada, inclusive as leis, políticas ou programas, em todos os sectores e a todos os níveis. É uma estratégia destinada a fazer com que as preocupações e experiências das mulheres assim como dos homens, sejam um elemento integrante da elaboração, aplicação, supervisão e a avaliação das políticas e programas em todas as esferas política, económica e social afim de que as mulheres e os homens se beneficiem por igual e se impeça que se perpetue a desigualdade. O objectivo final é alcançar a igualdade (substantiva) entre os géneros".*

Portanto, incluir esta perspectiva na elaboração do Currículo permite de forma sistemática ter em consideração as diferentes situações, condições e necessidades de mulheres e homens o que deve levar a estabelecer objectivos e actuações específicas para eliminar as desigualdades e promover a igualdade. Implica também reconhecer que as desigualdades persistem e se reproduzem nos distintos âmbitos do sistema escolar: conteúdos do curriculo, materiais e livros de texto, a linguagem (masculino universal), a orientação académico-profissional ou o uso desigual dos recursos e espaços nas instituições.

Devemos, pois, pensar num Currículo que permita que a escola trabalhe de maneira activa para alcançar um modelo coeducativo que eduque para um desenvolvimento integral das pessoas, a margem de estereótipos e papéis de género em função do sexo e que nege todo o tipo de discriminação e violência.

A coeducação é o processo educativo que favorece o desenvolvimento integral das pessoas independentemente do sexo a que pertencem e, em consequência, uma escola coeducativa é aquela na qual se corrigem e se eliminam todo o tipo de desigualdades ou mecanismos discriminatórios por razão de sexo e na qual os alunos e alunas podem desenvolver livremente a sua personalidade num clima de igualdade real e sem nenhum tipo de condicionantes ou limitações impostas em função do seu sexo (Lucini, 1998).

A integração no currículo deste tema de forma transversal (*gender mainstreaming*) permitirá "impregnar toda a prática educativa, uma vez que tanto a concepção quanto os objectivos e conteúdos são contemplados pelas diversas áreas do conhecimento, onde cada área tratará da temática do género por meio da sua própria proposta de trabalho" (Bezerra, Silva, Pereira & Cruz, 2011:66).

Como se deve desenhar e desenvolver um Currículo desde uma perspectiva de género e que seja uma ferramenta para o alcance da igualdade de género?

Tomo aqui como referência a proposta apresentada no "Guia para a incorporação da perspectiva de género no Curriculo de 2015" em que se propõe a construção de um curriculo comprometido com a eliminação da desigualdade de género baseado nos seguintes objectivos coeducativos:

- Eliminação dos preconceitos, estereótipos e papéis em função do sexo segundo os padrões socioculturais atribuidos a mulheres e homens garantindo assim tanto para as alunas como os alunos um desenvolvimento integral;
- Integração do saber das mulheres e sua contribuição social e histórica para o desenvolvimento da humanidade, revendo e corrigindo se for necessário os conteúdos que se ministram;
- A incorporação de conhecimentos necessários para que os alunos e alunas assumam as suas actuais e futuras necessidades e responsabilidades em relação ao trabalho doméstico e o cuidado das pessoas;
- Capacitação dos/as alunos/as para que as eleições das opções académicas se realizem sem condicionamentos de género;
- A prevenção da violência contra as mulheres mediante a aprendizagem de métodos não violentos para a solução de conflitos e de modelos de convivência baseados na diversidade e no respeito a igualdade de direitos e de oportunidades de mulheres e homens.

A inclusão destes aspectos no currículo exigirá tanto novas competências por parte dos/as professores/as em temas relacionados com a igualdade de género como também modificações nos mediadores curriculares.

Em relação a capacitação do pessoal docente importa incidir em duas vertentes:

– Pôr em acção planos de formação sobre coeducação a todos/as os/as docentes e profissionais da educação;

– Oferecer uma formação permanente aos/as profissionais da educação (tanto de forma individual como colectiva) em cursos específicos de materias sobre coeducação.

Quanto a elaboração dos materias didácticos seria importante:

– Proibir a utilização de livros de texto e outros materiais didácticos com conteúdos sexistas (que apresentem as pessoas como inferiores em função do sexo ou que incitem a violência contra as mulheres);

– Produção de livros de texto e materias didácticos que integrem objectivos coeducativos e que não usem nem uma linguagem nem imagens sexistas.

6. Reflexões finais

O Currículo não é um corpo neutro de conhecimentos, mas sim um elemento que produz e reproduz as relações de género existentes numa sociedade. As normas sociais e os valores em relação a mulheres e homens e os estereótipos e papéis de género a eles associados (e que são a base da desigualdade) estão presentes e se transmitem no âmbito social e podem ou não ser perpetuados no processo educativo. Urge, pois, uma séria reflexão sobre o currículo e como este pode ser uma ferramenta para a desconstrução dos estereótipos de género a partir de práticas educativas mais igualitárias.

A análise dos dados estatísticos em relação a realidade educativa permite visibilizar profundas assimetrias entre homens e mulheres. A desigualdade entre mulheres e homens tem profundas consequências para o bem-estar e a justiça social das mulheres.

Apesar da crescente preocupação do governo angolano na luta pela equidade e igualdade entre homens e mulheres faz-se necessário que a nível educativo se integrem reflexões sobre o género de forma transversal em toda a prática educativa (nas diversas áreas do conhecimento) e não abordar esta temática apenas em datas específicas ou comemorativas bem como, criar momentos para que esse tema seja diretamente abordado, como trabalho planejado e sistematizado.

É fundamental introduzir práticas coeducativas que possam levar a mudanças significativas nas atitudes de alunos e alunas que permitam desmistificar os papéis sociais tradicionalmente estereotipados em masculinos e femininos, para que outras subjectividades possam emergir.

7. Referências Bibliográficas

Beauvior, S. (2009 [1949]). *O Segundo Sexo*. Vol. Nº1. Lisboa: Bertrand Editora.

Bezerra, J., R.; SILVA, M., V.; PEREIRA, M., Z.; CRUZ, T. (2011). Currículo e as Relações de Género: o olhar de Pedagogas de uma escola pública da Paraíba. *Espaço Currículo.* V.4 (1), 66-77.

Bonder, G. (1998). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. En "Género y Epistemología: mujeres y disciplinas". Programa Interdisciplinario de Estudios de género (PIEG). Universidad de Chile.

Bourdieu, Pierre. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Páidos.

Carreira, D. (2016). *Género e educação: Fortaleçendo uma agenda para Políticas Educacionais.* S. Paulo: Acção Educativa, Cladem.

Carvalho, E.; PEREIRA, M., Z. (org.). (2003) *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Gobierno Vasco (2015). *Guia para a incorporación de la Perspectiva de Género en el Curriculum y en la actividad docente de as enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del Feminismo. En Hernández, C. N. Comp. (2008). Género: Selección de Lecturas. La Habana: Editorial caminos, pp. 35-45.

Lamas, Marta (2002) La antropología feminista y la categoría género. En Cuerpo, Diferencia Sexual y Género. México: Taurus.

Lei nº13/01 de 31 de dezembro. Lei de bases do Sistema Educativo de Angola.

Lucini, F. (1998). *Temas transversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya.

Martinez Benlloch, I. (Coord.) (2008) Imaginario cultural, construcción de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia. Colección Estudios 103. Madrid. Instituto de la Mujer.

Mcdowell, L. (2000). Género, Identidad y Lugar: un estudio de las geografías feministas. Madrid: Cátedra.

Ministério da Educação (2014). Relatório de Monitorização sobre a Educação para Todos. Luanda: MED.

Ministério da Família e Promoção da Mulher (2017). Relatório Analítico de Género de Angola. Luanda: MINFAMU.

Ministério do Ensino Superior. (2015). Anuário Estatístico do MES 2015. Luanda: MES.

Pnud, 2016. Informe del Desarrollo Humano 2016. http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2016/

Scott, Joan. El género una categoría útil para el análisis histórico. En AMELANG, J. S. y NASH, M. Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim,1990.

Unwomen (2018). Incorporación de la Perspectiva de Género. http://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gender-mainstreaming (consultado a 07/08/2018).

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Las relaciones sociales como un indicador de inclusión

Social relations as an indicator of inclusion

María Dolores Aliaga Campos [1], María Victoria Martín-Cilleros[1]

[1]*Universidad de Salamanca (España)*

viquimc@usal.es

Resumen

Marco conceptual: La inclusión es un proceso continuo de búsqueda de procedimientos que permitan ayudarnos a comprender y aprender de la diferencia, facilitando la convivencia con la diversidad (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro, 2014). Actualmente, las aulas se caracterizan por la presencia de alumnado con diferentes capacidades, etnias, culturas, entre otras características, esto supone una oportunidad de enriquecimiento si se fomentan las relaciones interpersonales, eliminando así barreras de participación para el alumnado.

Objetivos: resaltar la importancia del estudio de las relaciones entre iguales que están presentes en las aulas, como indicador de barreras a la inclusión, y orientador de medidas de actuación dirigidas a proporcionar oportunidades.

Metodología: se han analizado las relaciones sociales en diferentes aulas de educación primaria a través de la técnica del sociograma y entrevista.

Resultados: esta técnica permite analizar con detalle las relaciones sociales que está manteniendo el alumnado en el centro educativo. En algunas de las situaciones, se ha podido comprobar cómo quien, por alguna discapacidad se consideraba que podría tener mayor probabilidad de exclusión, el análisis de los datos indica que se encuentra verdaderamente incluido y cómo otros estudiantes, sobre quienes no se consideraba necesario una actuación, esta es verdaderamente necesaria.

Conclusiones: los sociogramas son herramientas muy útiles para analizar y planificar la inclusión en los niveles más básicos, como es el aula. Llevar a la práctica la mejora de la convivencia en el aula permite a su vez difundirla a toda la escuela. A través de conocer quiénes son los preferidos, los rechazados, ignorados, controvertidos y promedios se pueden establecer medidas inclusivas más ajustadas al contexto y necesidades del alumnado.

Palabras clave: sociograma, relaciones sociales, inclusión.

Abstract

Conceptual framework: Inclusion is a continuous process of searching for procedures to help us understand and learn from difference, facilitating coexistence with diversity (Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros and Jenaro, 2014). Currently the classrooms are characterized by the presence of students with different abilities, ethnicities, cultures, among other characteristics; this is an opportunity for enrichment if interpersonal relationships are fostered, thus eliminating participation barriers of participation for students.

Objectives: to highlight the importance of studying the relationships between equals that are present in the classrooms, as an indicator of barriers to inclusion, and as a guide for action measures aimed at providing opportunities.

Methodology: social relations have been analyzed in different classrooms for early childhood and primary education through the sociogram and interview technique.

Results: this technique allows us to analyze in detail the social relationships that students are experiencing. In some of the situations, it has been possible to verify how those who considered that they could have difficulties of inclusion are truly included and, how other students, about whom a performance was not considered necessary, this is really necessary.

Conclusions: sociograms are very useful tools for analyzing and planning inclusion at the most basic levels, such as the classroom. Implementing the improvement of coexistence in the classroom in turn allows it to spread throughout the school. Through knowing who are preferred, rejected, ignored, controversial and averages we can establish inclusive measures more adjusted to the context and needs of the students.

Keywords: sociogram, relationship, inclusion

1. Introducción

La inclusión ha sido definida por muchos autores, sin embargo es difícil encontrar una única definición que abarque las múltiples caras de este poliedro (Echeita, 2007), es un proceso de búsqueda constante de mejoras que nos permiten responder a la diversidad, asegurando la identificación y la eliminación de barreras que dificultan la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes. (Echeita & Ainscow, 2011). Dicho proceso debe ser sistemático y encaminado a hacer realidad, en la práctica de la vida diaria, aquellos valores que lo sustenta, valores como igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto por las diferencias, no violencia, confianza, compasión, honestidad, valor, alegría, amor, esperanza, optimismo y belleza (Booth, 2015). Estos valores, junto con las concepciones, son las pautas que deben marcar el sentido de dirección a los

centros educativos, manteniendo las culturas, políticas y prácticas dirigidas hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2011 en Gutiérrez-Ortega, 2018).

Aunque es patente que uno de los pilares, la presencia de la diversidad en las aulas es un hecho, no lo es aún la participación y mucho menos la consecución de éxito, sobre todo entre el alumnado en situación de riesgo de exclusión social. La participación y el éxito forman además un tándem, de ese modo cuanto más participe un estudiante en la vida escolar, más sentimiento de pertenencia y mejor desarrollo personal.

En algunas ocasiones las barreras en la participación, no proceden del contexto, sino que se derivan de las dificultades que la propia persona presenta en determinadas habilidades, como las habilidades sociales, habilidades de comunicación, entre otras. Siendo necesario, y función de un centro educativo, enseñar habilidades de relaciones sociales sin caer en el principio de presunción, considerando que este tipo de habilidad es una capacidad que se desarrolla de forma natural y por el simple contacto con iguales.

Las habilidades sociales son una herramienta clave para tener unas interacciones exitosas con los demás, siendo la infancia y adolescencia el periodo más importante para el aprendizaje de las mismas. La calidad de las interacciones influye en el aprendizaje y desarrollo de habilidades. De ese modo aquellos alumnos que interaccionan más, obtendrán beneficios reflejados en el desarrollo de su personalidad y su comportamiento, tanto si tiene experiencias positivas como negativas (Rivas Tilve, 2006). Aquellos estudiantes que muestran dificultades para adquirir y desarrollar habilidades sociales, como consecuencia, tienen problemas para relacionarse con las demás personas, hasta con sus iguales, de manera efectiva (García Junco, 2018). Por eso, normalmente tienden aislarse en las actividades que requieren del contacto con los demás; o pueden reaccionar con comportamiento problemático como forma de expresión para acercarse a los demás, que otros le presten atención o tratar de incorporarse a los juegos (Canal, Martín Cilleros, García Primo y Guisuraga, 2007).

Hoy en día, en las aulas de Educación Infantil y/o Primaria, no se llevan a cabo ningún tipo de análisis para conocer las relaciones interpersonales que se establecen en estas, basándose únicamente en la capacidad de observación, que presenta el profesorado de las mismas. A pesar de que una de las estructuras de socialización más importantes en estas etapas es la Escuela, no se profundiza en conocer las relaciones interpersonales del alumnado, dándose en algunos casos por supuesto que estás se irán desarrollando adecuadamente a lo largo del tiempo y apoyándose en las diferentes actividades que el profesorado desempeña en el currículum. Por lo cual, algunos alumnos puede que no se relacionen con el resto de compañeros, pasando desapercibido por los docentes y haciendo de esta manera que algunos estudiantes, por diferentes características que no tienen por qué estar relacionadas con la discapacidad, sean excluidos del resto.

En el trabajo que se presenta se analizan las relaciones interpersonales que se dan en el aula. Estas relaciones se dan cuando dos o más personas intercambian conocimientos en diferentes situaciones, comparten experiencias, interactúan y comparten un mismo código, reservándose cada uno su derecho a mantener esa relación. En las relaciones siempre se pueden dar tanto desigualdades, malos entendidos, riñas, etc.

2. Metodología

2.1 Objetivo

Resaltar la importancia del estudio de las relaciones entre iguales que están presentes en las aulas, como indicador de barreras a la inclusión, y orientador de medidas de actuación dirigidas a proporcionar oportunidades.

2.2 Descripción del contexto

La experiencia se ha desarrollado en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria, de una línea en el que están matriculados 179 alumnos. Los alumnos que asisten al centro proceden en su mayoría del barrio colindante, aunque hay alumnos de otras localidades que son derivados a este centro por sus recursos materiales (ascensor y sin barreras arquitectónicas) y personales (tres técnicos socioeducativos y una fisioterapeuta a media jornada).

El Centro está situado en un barrio que se formó en sus orígenes como resultado de la necesidad de viviendas, debido a la implantación de una empresa industrial de gran envergadura y la renovación de otras de alrededor, trayendo consigo el aumento de población de origen inmigrante. Sin embargo, debido al periodo de crisis, actualmente el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que asisten al centro es medio-bajo, con un alto porcentaje de paro.

2.3 Participantes

El estudio se llevó a cabo con los 116 alumnos de Educación Primaria escolarizados en el centro. Su distribución está representada en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnado por cursos

Curso	Número de alumnos/as	Alumnos con N.E.E	Alumnos con N.E.A.E
1º	23	3	5
2º	18	2	2
3º	18	1	2
4º	16		1
5º	19	3	5
6º	22	2	3
Total	116	11	18

En líneas generales, según el profesorado, podemos decir que son estudiantes inquietos, habladores, les cuesta prestar atención a las explicaciones en clase y por el ambiente sociocultural en el que viven no sienten motivación por temas de interés cultural.

Las principales necesidades educativas están relacionadas con la lectoescritura, la comprensión de textos y el desarrollo del razonamiento y la lógica en las distintas áreas.

En lo referente al desarrollo emocional y socioafectivo también presentan grandes carencias.

2.4 Técnicas e instrumentos

El sociograma es una de las técnicas más utilizadas para medir la organización de los grupos sociales, permiten analizar las relaciones sociales internas que se dan en el aula que en algunas ocasiones puede que no coincidan con la percepción que tiene el profesorado. Tener un análisis más objetivo de las mismas permite prevenir o actuar ante determinadas situaciones conflictivas que estén presentes, con el fin de eliminar lo más pronto posible los efectos negativos que se derivan de las ellas (Álvarez, 2009)

La sociometría es una técnica que nos permite conocer la interacción que hay en un grupo dependiendo de la popularidad de sus miembros. Es por ello que dentro de un mismo grupo podemos distinguir:

- El/la alumno/a popular.
- El/la alumno/a aislado/a.
- El/la alumno/a rechazado/a.

Los pasos previos a la elaboración del sociograma han sido los siguientes:

2.4.1 Elaboración de las preguntas y pictogramas del test sociométrico.

Se trata de un cuestionario de dos categorías de respuesta, puesto que se pretendía detectar:

- Preferencias afectivas: son preguntas de tipo "afectivo". Se trata de las elecciones para las actividades de tipo lúdico.
  - — ¿Quién es tu amigo/a en clase?
  - — ¿Quién no es tu amigo/a en clase?
  - — ¿Quién es el niño/a que más molesta en clase?
  - — ¿Con quién juegas en el patio del colegio? Pon sus nombres.
  - — ¿A qué compañeros/as de clase invitas a tu cumpleaños?

- Preferencias intelectuales: son preguntas de tipo "efectivo". Nos muestran las elecciones en actividades productivas del aula.
  - — Si tuvieras una duda en clase ¿a quién le pedirías ayuda?
  - — ¿A quién no le pedirías ayuda? ¿Por qué?
  - — ¿Quién crees que necesita más ayuda en clase? ¿Por qué? ¿Tú le has ayudado alguna vez?

Para los alumnos de 1º y 2º, el test se ha elaborado en mayúscula para facilitar su lectura y en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales las preguntas se han reducido a cuatro y se han acompañado de pictogramas.

2.4.2 Elaboración o tabulación de las respuestas en una matriz.

Se trata de un cuadro de doble entrada, en el que tanto en el eje vertical como en el horizontal aparecen los números de los alumnos de la clase. En las filas aparecen las elecciones y los rechazos realizados por el sujeto. En las columnas aparecen las elecciones y los rechazos recibidos por cada sujeto del grupo.

Para que el cómputo sea más visual, las elecciones se han señalado en un color (verde), los rechazos en otro (rojo) y de color amarillo los alumnos que no han recibido ninguna elección ni rechazo, por parte de sus compañeros.

Al final del cuadro aparecen las siguientes iniciales: E para el total de las elecciones recibidas; R para el total de los rechazos recibidos y A para los aislados o ignorados, en la figura 1 puede observarse un ejemplo de sociomatriz realizada con el curso de 2º de primaria en relación a la pregunta ¿quién es tu amigo/a en clase?¿quién no es tu amigo/a en clase?

2.4.3 Confección del sociograma propiamente dicho.

Consiste en la representación gráfica de los resultados representados en la matriz sociométrica.

¿Quién es tu amigo/a en clase? ¿Quién no es tu amigo/a en clase?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1				1					1			1						1
2						1	1					1						
3				1				1			1			1				
4			1					1			1			1				
5																1		1
6	1	1	1					1	1			1			1	1		
7								1				1						
8		1	1			1			1	1	1				1		1	1
9						1		1									1	
10			1					1	1								1	
11	1		1	1				1					1	1	1			
12						1	1	1							1			
13	1		1											1				
14				1							1	1						
15	1						1	1										
16	1	1		1		1		1	1					1				1
17							1	1	1									
18									1	1					1		1	
E.	1	2	2	5		3	4		4	1	2	3		5	1		3	2
R.	4	1	4			2		11	3	1	2	2	1		4	2	1	2
A.																		

Fig. 1. Sociomatriz segundo curso Educación Primaria.

2.5 Procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos de los estudiantes, a cada tutora, después de explicarle la finalidad del estudio, se le entregó el test sociométrico, uno por alumno/a. En el caso de 1º y 2º y de lo/as alumno/as que presentaban necesidades, dicho test iba acompañado de un listado con el nombre y la fotografía de todos lo/as alumno/as de clase.

3. Resultados

se presentan los resultados de acuerdo a las preguntas elaboradas en el test sociométrico. Así los resultados encontrados son los siguientes:

A la pregunta ¿con quién juegas en el patio del colegio?, en líneas generales se puede decir que los estudiantes juegan con los que consideran sus amigo/as de clase, en ningún caso juegan con los alumno/as del centro que presentan necesidades educativas especiales.

A la pregunta ¿a qué compañeros/as de clase invitas a tu cumpleaños?, la mayoría del alumnado afirma que celebra el cumpleaños con su familia, por lo que tan solo invitan a uno o dos compañero/as de clase, en el caso de que las familias sean amigas entre ellas.

La respuesta a la pregunta ¿quién crees que necesita más ayuda en clase? ha sido unánime entre lo/as alumno/as de cinco de los seis cursos. Todos son conscientes de que lo/as alumno/as que necesitan más ayuda son lo/as que presentan necesidades educativas especiales, la respuesta al ¿por qué? suele ser porque tienen un problema. Sin embargo, cuando se les pregunta ¿tú le has ayudado alguna vez? tan solo uno o dos compañero/as por aula contestan que sí.

La excepción está en el 3º curso, donde hay un alumno con síndrome de Lennox Gastaut con discapacidad intelectual del 88% y problemas conductuales, sus compañero/as no consideran que sea el alumno/a que más ayuda necesita.

Si tuvieras una duda en clase ¿a quién le pedirías ayuda? La respuesta a esta pregunta, aunque se les explicó antes de responder el test que en las respuestas tenían que aparecer los nombres de compañero/as de clase, la gran mayoría puso que en caso de duda le preguntaría a la profesora y en respuesta al ¿por qué? escribieron que porque era la que más sabía de clase.

En respuesta a la pregunta ¿a quién no le pedirías ayuda? y al ¿por qué? la gran mayoría coincide en no pedir ayuda a ciertos alumno/as porque no se llevan bien y según ellos no les ayudarían, o bien a lo/as alumno/as que tienen más dificultades en clase y que según ellos no les sabrían responder por dichas dificultades.

Del análisis de las preguntas ¿quién es tu amigo/a en clase? ¿quién no es tu amigo/a en clase? y ¿quién es el niño/a que molesta más en clase? se puede afirmar que los alumnos tienden a elegir a personas del mismo sexo como amigos y que el alumnado que, bien recibe más rechazos, o bien no es tenido en cuenta por ninguno de sus compañero/as en las elecciones o rechazos, es el alumnado con necesidades educativas especiales, el que procede de otras culturas o lo/as alumno/as de nueva incorporación al centro y repetidores.

Para estas preguntas se han elaborado las sociomatrices y sociogramas en los distintos cursos, aunque por cuestión de espacio sólo se pondrán una muestra de los sociogramas obtenidos. A modo

de ejemplo se presentan en la figura 2, dos de los sociogramas realizados

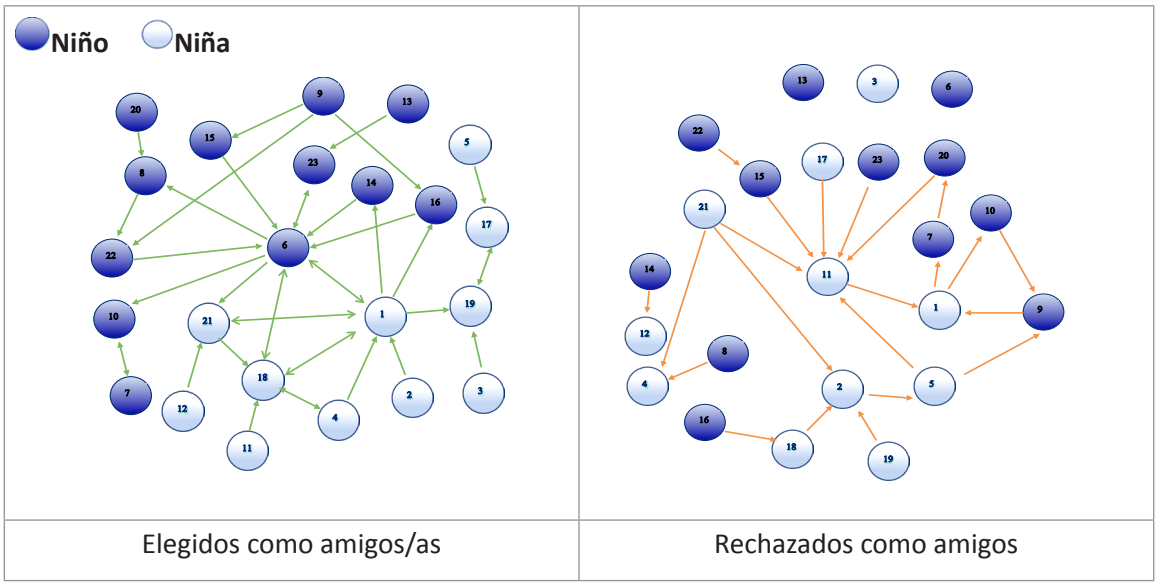


Fig. 2. Sociogramas primer curso Educación Primaria.

En el primer curso de primaria, a través de los sociogramas obtenidos, se desprende que tanto niños como niñas tienden a elegir como amigos/as a compañeros del mismo sexo. El nº 6 es el niño más popular con 7 elecciones, seguido de las niñas nº 1 y 18, con 5 y 6 elecciones respectivamente.

En cambio, en cuanto a rechazos, la niña nº 11 es la que más rechazos recibe, tanto por parte de niños como de niñas, un total de 6. Es una niña de etnia gitana.

Un dato a destacar es que la nº 3, una alumna de nueva incorporación a este curso escolar y el nº 13, un alumno con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad intelectual y repetidor, no reciben ni elecciones, ni rechazos, como se muestra en la figura 3.

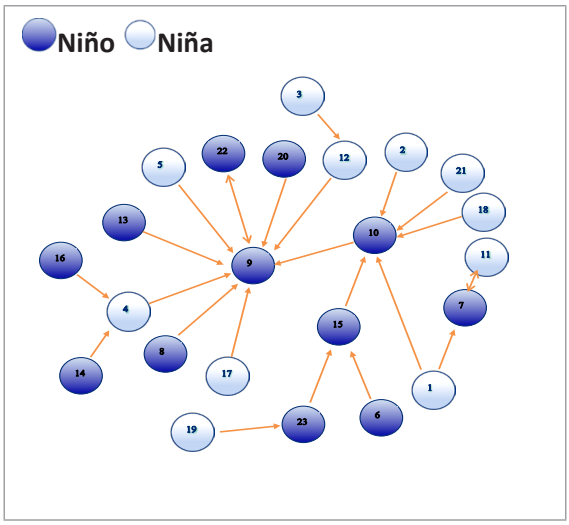


Fig. 3. Sociograma primer curso Educación Primaria, alumno/as que más molestan en clase

En lo que respecta a los alumnos que más molestan en clase el nº 9 es el más votado con 9 rechazos, es un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el nº 10, un alumno con dificultades de aprendizaje que vive en un entorno de privación sociocultural. El curso pasado se incorporó en el centro a mitad de curso.

En segundo curso de primaria, los alumnos también tienden a elegir como amigo/as a personas de su mismo sexo. Los que presentan más elecciones son los niños nº 4 y 14 con 5 elecciones y con 4 elecciones están la niña nº 9 y el niño nº 7.

Dentro de lo/as alumno/as lo más destacable es el niño nº 11 con 11 rechazos, es un alumno de etnia gitana, que a su vez ha rechazado como amigas a todas las niñas de su clase. El niño nº 5 es un alumno con TEA, al cual ningún compañero lo elige como amigo ni lo rechaza.

En cuanto a lo/as alumno/as que más molestan en clase son los niños nº 15 con 11 rechazos y nº 1 con 8 rechazos. El primero presenta dificultades de aprendizaje y problemas conductuales y el segundo distrofia muscular de Duchenne.

Del tercer curso de primaria, se puede decir que hay una mayor relación entre niños y niñas. De los 18 alumnos tan solo cinco son niñas. Lo más significativo es que al alumno nº 18, 10 compañeros no lo consideran su amigo. Es un alumno repetidor, considerado por sus compañeros como el alumno que más molesta en clase con 5 valoraciones negativas.

El nº 14 no recibe ni elecciones ni rechazos y los alumnos nº 3, 10 y 15 no han sido elegidos como amigos por nadie y han recibido una valoración negativa cada uno.

En cuarto curso de primaria, se repite el patrón de 1º y 2º de elegir en su mayoría, como amigos a personas del mismo sexo. La niña nº 3 es la que recibe más valoraciones positivas, 9 en total. Tan solo, a la niña nº 2 y al niño nº 11 nadie los elige como amigos.

El nº 9 es la niña con más valoraciones negativas un total de 9, de las cuales 7 son por parte de compañeras. Es una alumna que pertenece a una familia desestructurada y tiende a jugar sola en el patio, o buscar la presencia de los adultos. Esta alumna junto con el nº 16 son considerados como los niños que más molestan en clase, con 7 y 6 valoraciones negativas respectivamente.

En quinto curso de primaria, la elección de amistad es entre alumnos del mismo sexo en los niños y en 12 de las 14 niñas, sin embargo, solo hay una elección reciproca en cada uno de los sexos. El nº 3 es la niña que más rechazos recibe, un total de 8, de los cuales 6 son por parte de compañeras. Es una niña con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Los nº 6 y 19 no reciben ni elecciones ni rechazos de amistad.

La nº 6 es una niña de etnia gitana y la nº 19 una niña con el síndrome del Maullido del Gato que está escolarizada en combinada y asiste al centro dos días a la semana.

En lo que respecta al alumno/a que más molesta en clase vuelven a elegir a la nº 3, con 5 valoraciones negativas, y los niños nº 4 y 15 con 3 rechazos cada uno.

Por último, de los alumnos de sexto curso de primaria, al igual que en la mayoría de los cursos, las relaciones de amistad se llevan a cabo entre alumnos del mismo sexo. Las elecciones de amistad reciproca es mayor que en cursos inferiores. La niña nº 11 es la que tiene más elecciones con 6, seguida de la niña nº 14 y el niño nº 10, con 4 elecciones y la niña nº 13 y el niño nº 3 con 3 elecciones cada uno.

Los alumnos nº 2, 16 y 20 no reciben ni elecciones ni rechazos. El nº 2 es un alumno adoptado de origen chino, el nº 16 es un alumno al que le cuesta relacionarse de manera adecuada con los demás y la nº 20 es una niña que pertenece a una familia desestructurada, la cual elige a muchos de sus compañeros como amigos, pero nadie la elige a ella.

Los nº 1, 4, 15 y 19 son los que reciben más rechazos como amigos, 3 cada uno.

El niño que más molesta en clase es el nº 6 con 6 rechazos, el nº 9 con 5, la nº 1 con 4 y el nº 3 con 3 rechazos. Son niños bastante habladores.

4. Conclusiones

El propósito de la educación inclusiva es favorecer el máximo desarrollo posible de todo el alumnado, a través de una atención educativa de calidad, en colaboración con todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa. Por ello se ha analizado la realizad de las aulas teniendo en cuenta la opinión del alumnado, como parte de un trabajo mucho más amplio.

Después de la recopilación de toda la información obtenida a través de las técnicas sociométricas, se puede decir que es necesario mejorar la inclusión de los alumnos que se incorporan nuevos al centro, los repetidores, aquellos que presentan necesidades educativas especiales, y los que proceden de otras culturas, además de fomentar la igualdad de género y potenciar las relaciones entre los diferentes géneros.

Para ello es necesario que dentro de las políticas del centro educativo se realicen actividades dirigidas a todos estos factores, como actividades de acogida para el alumnado de nueva incorporación o repetidor: Aunque este tipo de actividades están recogidas en el Proyecto Educativo de Centro, en ocasiones pasan desapercibidas y no se le da la suficiente importancia tanto para los alumnos que se incorporan nuevos al centro, y sus familias, como para aquellos que son repetidores. Los primeros días de clase deberían servir para fomentar el conocimiento mutuo entre todos los miembros del aula, realizando dinámicas de cohesión grupal, de modo que todos se sientan incluidos tanto en su aula, como en el centro.

En líneas generales los alumnos identifican a sus compañeros con necesidades educativas especiales como niños que tienen un problema, pero no saben de qué se trata o cómo pueden ayudarlos. Luque y Luque-Rojas (2011) proponen una serie de actuaciones entre las que se incluyen la lectura comentada de cuentos o narraciones, el visionado de videos y de películas, juegos cooperativos, entre otras, para ayudar a la comprensión por parte de todo el alumnado de dichas necesidades. La comprensión de las necesidades educativas de otros compañeros hace que sean más acogidos en el aula y que determinados comportamientos, derivados de sus déficits de habilidades, no sean malinterpretados.

La diversidad cultural presente en el centro puede considerarse como un recurso para enriquecer el currículo. El alumnado y sus familias, con la colaboración del profesorado, pueden dar a conocer las diferentes culturas que conviven en el centro. Tratando de eliminar los estereotipos y prejuicios que existen acerca de ciertas culturas. Con el objetivo de que TODOS los alumnos sientan que participan de modo activo y que son reconocidos y queridos por sus iguales y por el profesorado (Echeita, 2017, p.18).

Además, el lugar de mayor socialización suele ser el patio en el momento de los recreos. El patio debe considerarse un espacio educativo y en tiempo lectivo donde los alumnos sigan educándose y desarrollando su personalidad. Es un lugar ideal para relacionarse y mejorar la convivencia a través de diferentes juegos tradicionales o actuales. En este sentido se podría desarrollar un programa de Patios y Parques Dinámicos como el que sugiere Lagar (2015), quien establece un programa de inclusión social en el que se fomenta la presencia, participación y disfrute del tiempo de recreo de todo el alumnado, poniendo especial énfasis en el alumnado con dificultades. La dinamización de los recreos es un tipo de programa preventivo del acoso escolar.

Teniendo en cuenta que la inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión, habrá que analizar qué participación tienen los estudiantes en el centro educativo, siendo una de las claves las relaciones interpersonales que se dan en el aula. Una herramienta que nos permite conocer la situación real en el aula es el sociograma, que acompañada de la observación participante, puede ayudar a los docentes a interpretar no solo la situación social del discente sino también a comprender su comportamiento y tratar de proporcionarle aquellas habilidades necesarias para mejorar su relaciones sociales.

Referencias

Álvarez López, V. M. (2009). El sociograma: una técnica para conocer las relaciones sociales en el aula. Encuentro educativo. Revista de enseñanza y educación, 3, 40-46.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación. Madrid: OEI/FUHEM.

Canal Bedia, R, Martín Cilleros, M. V., García Primo, P. y Guisuraga Fernández, Z. (2007). Los conflictos y problemas de conducta en un centro de infantil. El control de la agresividad. En F. López Sánchez (Ed), La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades (pp.49-64). Barcelona: Graó. I.S.B.N.: 978-973-7827-478-9.

Echeita, G. (2007). Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial. *Congreso Internacional: Integración escolar e inclusión educativa: UPAEP 2007*. México: Universidad Popular del estado de Puebla

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99-118. DOI: 10.178 R/rifie.46.2017.17-24

García Junco, C. (2018). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares. Valencia: Psylicom

Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M.V. y Jenaro Río, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 117 (2), 13-26.

Lagar, G. (2015). *Patios y Parques Dinámicos*. España: Trabe.

Rivas Tilve, A. (2006). *Habilidades sociales y relaciones interpersonales*. Fundación Gil Gayarre, Madrid.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Participação e cidadania criativa: O trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária

Participation and creative citizenship: The work with students from a basic and secondary school

Inês Sousa[1], Elisabete Ferreira[2]

[1]Estudante de Mestrado, FPCEUP (Portugal), [2]Professora Auxiliar FPCEUP (Portugal)

Ines_sousa14@hotmail.com, elisabete@fpce.up.pt

Resumo

A comunicação apresentada no «III Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação» incide no estágio desenvolvido na direção de um agrupamento de escolas público, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Administração Gestão e Implementação de Lideranças, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Numa altura em que estão a decorrer processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas (DL55/18); se pede outra abordagem mais inclusiva (DL54/18); se apela à operacionalização do perfil de aluno com diversas competências (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, 2017) e de uma cidadania ativa (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017) considera-se que não se pode responder a estes desafios sem a participação, o envolvimento e autonomia dos estudantes/jovens numa dinâmica que intitulamos de *cidadania criativa*.

A intervenção durante o tempo de estágio teve como principais objetivos: perceber as formas de participação dos/as jovens na escola e construir oportunidades de tomada de decisão dos/as alunos/as, a partir das direções escolares, para que haja de facto influência no que é decidido, promovendo a influência juvenil nas decisões políticas; o desenvolvimento de uma conceção de *cidadania criativa*, pela responsabilização e autonomia dos/as alunos/as; e a profissionalização das Ciências da Educação nas direções escolares, em assessoria, colaboração e mediação das relações/poderes, segundo as necessidades da comunidade educativa.

Neste sentido, enquadrada no paradigma fenomenológico-interpretativo, esta intervenção centra-se no modo como as realidades da escola podem ser interpretadas e experienciadas, compreendendo os significados construídos, a partir da observação participante (Amado, 2013,

p.43). Esta permanente observação e auscultação da comunidade escolar possibilitou a organização de espaços e tempos para os/as estudantes discutirem sobre a sua participação na escola, entre todo o trabalho com a Associação de Estudantes, assembleias de alunos, reuniões de delegados e subdelegados, sessões/workshops sobre os direitos/deveres dos/as estudantes e participação no orçamento participativo. Percebe-se agora um novo questionamento dos/as estudantes, sobre os seus lugares enquanto cidadãos de pleno direito e responsabilidade, mas reconhece-se também a necessidade de uma contínua promoção da emancipação e coresponsabilização dos/as jovens e órgãos de gestão e administração na escola, procurando-se a consolidação de espaços/olhares mais justos e democráticos.
Palavras-chave: Gestão Escolar, Participação dos Estudantes, Cidadania Criativa.

Summary

The communication presented at the III International Congress Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education focuses on the internship developed in the direction of a public school, within the scope of the Masters in Educational Sciences, in the specific topic of Management and Implementation of Leadership, of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto. At a time when processes of autonomy and curricular flexibility in schools are taking place (DL55 / 18); a more inclusive approach (DL54 / 18); the operationalization of the students profile with several competences (Profile of students leaving compulsory schooling, 2017); and a active citizenship (National Strategy for Citizenship Education, 2017), it is considered that these challenges can't be answer without the participation, involvement and autonomy of the students in a dynamic that we call *creative citizenship*.

The intervention during the internship period had as main objectives: to understand the forms of participation of the young people in the school and to construct opportunities of decision making of the students, from the directions of school, so it has influence in what is decided, promoting students influence in political decisions; the development of a conception of c*reative citizenship*, for the accountability and autonomy of the students; and the professionalization of educational sciences in school directions, in advisory, collaboration and mediation of relations/powers, according to the needs of the educational community.

In this sense, framed in the phenomenological-interpretative paradigm, this intervention focuses on how the realities of the school can be interpreted and experienced, understanding the constructed meanings, from participant observation (Amado, 2013, p.43). This permanent observation and auscultation of the school community made it possible to organize spaces and times for students to discuss their participation in school, among all the work with the Student Association, student assemblies, meetings of delegates and subdelegates, sessions/workshops about the rights/duties of students and participation in participatory budgeting. There is now a new questioning of the students, their places as full citizens and responsibility, but also recognizes

the need for a continuous promotion of the emancipation and responsibility of young people and management and administration in the school, looking for the consolidation of fairer and more democratic spaces/perspectives.

Key words: School Management, Student Participation, Creative Citizenship.

1. Introdução

No presente artigo pretende-se demonstrar algumas práticas e perceções a partir do estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na direção de um agrupamento de escolas, em permanente diálogo com os/as estudantes. As possibilidades de observação e auscultação junto de toda a comunidade educativa, que a direção permitiu e sempre potenciou, conduziu à perceção de que os/as jovens não estavam a participar na escola, nomeadamente, no que diz respeito a ideias e soluções propostas face aos problemas identificados e nas decisões que são tomadas internamente. Neste sentido, o trabalho de intervenção centrou-se num trabalho de mediação do diálogo e trabalho conjunto entre os/as estudantes e os órgãos de gestão e administração, de forma a construir-se diferentes tempos e espaços para que todos/as possam participar na tomada de decisão, desenvolver projetos e novos modos de associação, criar programas e respostas inovadoras e criativas.

Assim, na primeira parte deste artigo, "Possibilidades e Desafios de Participação Escolar Juvenil", analisam-se três documentos legais recentes, o Decreto-Lei n.º 55/2018, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), no que diz respeito às referências quanto à participação e envolvimento dos/as alunos/as nas decisões e políticas escolares. Esta sintetização dos normativos legais é importante para uma reflexão aprofundada e fundamentada quanto aos desafios que têm sido lançados às escolas e às formas como cada uma responde e se adapta aos normativos definidos centralmente.

Depois de uma primeira parte de enquadramento político-educativo, o segundo momento centra-se em alguns dos discursos dos/as estudantes e dos/as professores e direção, enquanto justificação da pertinência da construção de novos e diferentes "Tempos e Espaços de Participação dos/as Estudantes", abordando-se as diferentes dinâmicas possibilitadas dentro deste contexto escolar, para que os/as estudantes pudessem discutir, participar e dialogar entre si, com o objetivo final de desenvolverem capacidades para reclamarem lugares e espaços de participação, representação, associação e construção de si mesmos e de um grupo de colaboração discente.

No último momento deste artigo, "LAPE: a Construção de uma *Cidadania Criativa*", demonstra-se uma possibilidade para o agrupamento de escolas onde se desenvolveu o estágio e outras escolas

que se preocupam com as questões de participação discente, propondo-se assim a criação de um Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (Proposta Sousa e Ferreira, 2018), enquanto estrutura de mediação e participação dos/as jovens nos diferentes órgãos de gestão e administração, que se constrói como um espaço que promove o diálogo, a articulação e o trabalho conjunto entre os diferentes atores educativos.

Esta comunicação e apresentação do trabalho desenvolvido durante o tempo de estágio permite uma reflexão sobre a intervenção e sobre as possibilidades e necessidades de trabalho de intervenção que ainda há a fazer, ao mesmo tempo que se percebem outras realidades e outras respostas implementadas, a partir dos diferentes trabalhos apresentados no III Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação.

2. Possibilidades e desafios de participação escolar juvenil

A partir dos normativos legais atuais, que surgem enquanto possibilidades e desafios para as escolas organizarem as suas dinâmicas, rotinas e práticas diárias, é importante relevar os principais aspetos que se relacionam com o tema da participação e envolvimento dos/as estudantes nas decisões escolares.

Começando pela análise e reflexão do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é importante referir que sendo este um quadro de referência que não pretende impor um modelo único, define alguns pressupostos no que respeita à liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, inserção familiar, comunitária e participação social (PASEO, 2017), sendo que estas formas de estar/ser e competências a desenvolver nos/as alunos/as são de facto importantes para "formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos" (PASEO, 2017, p.5).

Neste sentido, reconhece-se que o papel da escola passa por garantir o acesso de todos/as os/as estudantes às aprendizagens e à sua participação no seu processo de formação, o que requer uma ação educativa mais coerente e flexível (PASEO, 2017). Ou seja, se os/as professores/as se referem a práticas democráticas e a cidadãos com plenos direitos, mas na escola não se garantem políticas participativas, culturas democráticas e respeito absoluto pelos direitos dos/as seus/as estudantes não há práticas coerentes quanto ao que é dito e ao que é efetivamente praticado. Este perfil dos alunos assume assim a necessidade dos/as alunos/as desenvolverem ideias e projetos criativos que lhes façam sentido, a partir da sua imaginação, inovação e criatividade, saindo fora da caixa e pensando além do conhecimento já existente (PASEO, 2017, p.24)

A partir destas formas mais flexíveis, participativas e criativas, considera-se que os/as estudantes serão "capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos" (PASEO, 2017, p.26), ao mesmo tempo que desenvolvem valores e atitudes ao nível da confiança, resiliência e persistência, "construindo caminhos personalizados de aprendizagem" (PASEO, 2017, p.26).

Estes pontos relevados do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) estão ligados a aspetos referidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, uma vez que em ambos os documentos se considera importante a participação dos/as estudantes nos assuntos e decisões escolares como forma de desenvolvimento de cidadãos mais ativos e informados, considerando-se que a formação de cidadãos não se cinge ao desenvolvimento de competências e valores para compreender o mundo que nos rodeia, mas é também importante para a procura de soluções que contribuem para um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo (ENEC, 2017).

Nesta ENEC considera-se que as práticas de cidadania devem estar embutidas na própria cultura de escola, numa lógica de participação e de corresponsabilização (ENEC, 2017), que vai de encontro à reflexão anterior no Perfil dos Alunos, quando se referem à necessidade de práticas coerentes na escola. Assim, é importante relevar que nesta estratégia nacional se considera que "Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática" (ENEC, 2017, p.3), a partir de práticas quotidianas com valores e princípios de cidadania, num clima aberto e libre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de toda a comunidade educativa (ENEC, 2017).

Estes dois documentos, que idealizam um perfil de aluno/a e uma política de cidadania mais ativa nas escolas, podem ser considerados guias de atuação e desafios à gestão das práticas quotidianas das próprias escolas, que foram sintetizados e organizados no Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Deste decreto-lei destacam-se as referências quanto à importância do envolvimento dos/as alunos/as e do seu papel enquanto autores, numa intervenção cívica que privilegia a livre iniciativa, autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural (Artigo 21.º, DL 55/18). O desenvolvimento destas competências e capacidades é possível se forem definidos procedimentos de auscultação e participação dos/as alunos/as nos seus processos de aprendizagem e avaliação (Artigo 18.º, DL 55/18).

> d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. (Artigo 19.º, DL 55/18)

Neste sentido, releva-se o papel dos/as jovens enquanto importantes agentes educativos participativos, mas é importante destacar também o papel dos/as professores/as e dos órgãos de gestão e administração, como é exemplo, a direção, que tem de pensar o dia a dia na escola numa "lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada" (Artigo 4.º, DL 55/18), criando-se oportunidades para que os/as estudantes desenvolvam competências que lhes permitam questionar os saberes previamente estabelecidos, integrando novos conhecimentos e perspetivas emergentes, comunicando de forma eficaz com os seus pares e encontrando (re)soluções para problemas complexos do dia a dia (DL 55/18).

3. tempos e espaços de participação dos/as estudantes

Depois da sintetização dos aspetos que se consideram mais relevantes de entre estes documentos legais, o foco desloca-se das políticas educativas e dos decretos que desafiam todos os dias da escola, para um "envolvimento próximo à realidade vivida pela população [que] melhor informa e qualifica as decisões sobre os assuntos que lhe digam respeito mais diretamente." (Moraes, 2018, p.68). Neste sentido, importa referir que a intervenção neste contexto de estágio se centrou em momentos de observação de práticas e formas de atuação e auscultação dos atores/autores educativos, tentando-se perceber como toda a escola funciona, como os/as professores/as, alunos/as e funcionários/as interagem dentro desta, enquanto espaço dinâmico, numa postura que privilegiou o observar e o ouvir.

> (…) tu privilegiaste uma forma de estar que eu acho que é absolutamente essencial, ou seja, privilegiaste muito mais o ouvir, o estar presente nas situações, o vivenciar as situações, do que propriamente grandes conversas, ou grandes teorias à cerca do que quer que seja. (…) acho que a tua participação foi fundamental, até porque depois, nos momentos em que tiveste oportunidade para te pronunciares, quer no dia da reunião, quer noutras alturas, quer na participação efetiva que tiveste na execução de algumas atividades da responsabilidade da direção executiva, isso foi consequente, ou seja, o que eu vi foi uma vontade de participares e de te assumires como mais uma na equipa e eu considero isso muito positivo...muito positivo (…) (Entrevista Diretor – 7/11/18)

A partir desta participação e trabalho na direção do agrupamento, foi possível perceber as suas principais preocupações no que diz respeito à qualidade do sucesso, sabendo-se que "(…) Se quase não há insucesso é preciso pensar a qualidade do sucesso, a qualidade das aprendizagens, as competências desenvolvidas nos processos de aprendizagem…" (NT – 23/11); e à pouca participação dos/as estudantes nos assuntos escolares que lhes dizem diretamente respeito.

> "Em termos de percentagem, 42% dos alunos da escola foram votar. Ou seja, nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação. Não há interesse em participar? Não há conhecimento das eleições? Não sabiam quando era? Não sabiam sobre o que era? Pouca divulgação da lista ou das eleições? O Professor (…) ficou preocupado com estas questões e achou que tinha de ser trabalhado nas aulas, de cidadania e desenvolvimento." (NT, 16/11)

Com base nestas problemáticas e pensando uma ação que tem sempre em conta as necessidades, problemas e recursos do contexto e dos atores que o vivem, seguindo-se a perspetiva de que "(…) as necessidades da população é que devem indicar os caminhos para a prática (…)" (Menezes, 2007, p.69), pensou-se a organização de novos tempos e espaços para os/as alunos participarem de facto, dialogando, discutindo, propondo (re)soluções e corresponsabilizando-se pelas suas decisões e modos de atuação. Neste sentido, considera-se que a mediação da ação e comunicação entre os/as estudantes e os órgãos de gestão e administração, quem habitualmente toma as decisões, permitirá promover e potenciar a participação dos/as jovens na tomada de decisões, ao mesmo tempo que desenvolvem competências de debate, argumentação, resolução criativa de problemas/conflitos, entre várias outras que são referidas como essenciais no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Neste sentido, sentiu-se a necessidade e importância de organizar mais reuniões de delegados e subdelegados, enquanto representantes dos/as alunos/as de cada turma, de forma a poderem propor, debater, discordar e chegar a acordo, tendo de se responsabilizar pelas decisões tomadas no final. Todo o trabalho de reunião, discussão e cooperação com a Associação de Estudantes foi também importante, por ser um órgão representativo de todos/as os/as estudantes, com possibilidade e facilidade em comunicar diretamente com a direção da escola, propondo atividades, apontando problemas e apresentando (re)soluções. A promoção da participação no orçamento participativo das escolas foi também importante para que os/as estudantes sentirem que têm poder para escolher e decidir, cabendo a cada um deles pensar sobre a sua escola e os defeitos/problemas sentidos, refletir sobre possibilidades de remodelar algum espaço e, a partir da formalização de propostas, ganhar de forma justa e democrática.

Estes foram alguns dos primeiros passos que foram possíveis durante o tempo de estágio, considerando-se que não existem políticas e hábitos de participação ativa e cívica dos/as estudantes, o que é diretamente afirmado pelos/as docentes que fazem parte da direção do agrupamento:

> "os nossos alunos não estão habituados a argumentar (…) E acho que esse é um trabalho que nós ainda não fizemos e eu acho importante fazer" (Entrevista Diretor, 7/11)
>
> "Vai ser difícil, vai ser uma luta porque eles não estão habituados" (Professor, NT: 03/01/19)
>
> "(…) nós somos como aqueles pais que super protegem os filhos, ficam aqui na escola durante muito tempo e ficam um bocado fechados a essas questões" (Professor, NT: 10/01/19)
>
> "Mas se fizéssemos um encontro com eles para falar sobre os resultados ou outra coisa qualquer, quarta às 17h45 íamos ver quem vinha. Eu até gostava de fazer para ver de facto qual é a adesão, participação." (Vice-diretor, NT: 10/01/19)

E também pelos/as próprios/as estudantes:

> aquilo que o diretor estava a dizer sobre a participação no conselho geral nós não sabíamos. Só sabe quem lá está (Estudante, NT: 31/01/19)
>
> Só quem está com o cargo [do conselho geral] agora é que sabe que existe, porque ninguém da escola sabe disso (Estudante, NT: 20/03/19)
>
> (…) isso não é estimulado pelos professores e por isso os alunos não se interessam minimamente (Estudante – NT: 14/02/19)
>
> Não vai haver muita adesão das pessoas, porque não há interesse nesses temas (Estudante – NT: 14/02/19)
>
> Nesta escola são propostas poucas assembleias de alunos, talvez pelos alunos não comparecerem ou pelos alunos não demonstrarem importância nos problemas da escola. (Grupo de alunos/as no Workshop de Ideias – NT: 20/03/19)

Considerando-se estes discursos dos/as professores/as e dos/as estudantes foi essencial organizar momentos de formação, abertos a toda a comunidade, para informar sobre os direitos e deveres do/a aluno/a, as oportunidades de participação que têm. Estes *Workshops de Ideias* tornaram-se momentos de reflexão conjunta, em que os/as estudantes puderam expor as suas dificuldades em participar e o seu desconhecimento e os/as professores/as e direção perceberam que esta falta de participação e interesse dos/as alunos/as é uma fragilidade e tem de haver mais trabalho neste sentido.

4. Em torno de uma cidadania criativa

No ponto anterior tentou-se enunciar e descrever as diferentes atividades concretizadas durante o tempo de intervenção neste agrupamento de escolas, justificadas a partir dos discursos de estudantes, professores e direção, de forma a demonstrar-se a necessidade dos/as estudantes participarem mais nas escolas, estarem presentes em diferentes momentos de decisões e influenciarem efetivamente o que é decidido no contexto escolar/educativo.

Num estudo desenvolvido na década de 90 do Séc.XX Ferreira (2007a; 2013) refere dados empíricos de escuta dos jovens na escola sobre questões de desenvolvimento da autonomia das escolas e da participação dos/as alunos/as nos órgãos de gestão, em que estes/as jovens afirmam que reina a hipocrisia (Ferreira, 2007a, p.74), porque apenas se cumprem as formalidades legais do projeto, quando na realidade não sentem que tomaram posse nos órgãos onde deveriam participar, "(…) o sentimento dos jovens era de que as suas opiniões não seriam consideradas nem valorizadas; eles ocupavam os lugares ou eram escutados só porque a lei assim o exigia e daí o sentimento de hipocrisia." (Ferreira, 2007b, p.356).

Neste sentido, com base nos discursos enunciados, nas atividades e dinâmicas desenvolvidas no estágio, nas mudanças percebidas e nas perspetivas teóricas que já estudaram e investigaram estas questões é importante referir quais as principais reflexões, a partir da intervenção na escola, tendo em conta que o foco foi a possibilidade de assessoria à direção e a participação dos estudantes na tomada de decisão (Sousa & Ferreira, 2019).

> Following an interactive epistemology (Correia, 2018) in the course of this work we imagine a conceptualization and implementation of the Pedagogic and Educational Action Lab which senses are built with educational sciences specialists and as a innovative practice in development according to the directions from the respective schools. (In Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019).

A criação e implementação deste primeiro Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (LAPE) (Proposta Sousa & Ferreira, 2018) concretiza-se numa estrutura coordenada e monitorizada por técnicos superiores de educação, que conseguem desenvolver um trabalho educativo em contexto escolar que privilegia as dimensões de ensino, aprendizagem e democracia. Trata-se de incentivar o envolvimento e a participação dos/as jovens estudantes no quotidiano escolar, nomeadamente, na sua relação com os órgãos de gestão e administração, exercitando os seus poderes de influência na tomada de decisão e experimentando-se no exercício de co-responsabilização democrática.

Esta nova estrutura, que servirá de medi(ação) educativa, é importante enquanto prática escolar que tem em conta a participação dos/as estudantes nos assuntos e decisões escolares, mais do que a presença em reuniões e conhecimento sobre as decisões finais. É importante reconhecer o poder discente de influenciar decisões, com opiniões fundamentadas e com sentido, uma vez que servirá de pouco instituir um conselho representativo de alunos/as, se este apenas participar em discussões sobre "bicicletas ou sobre o fumo no estabelecimento" (Perrenoud, 2005, p.13), enquanto "o essencial da ação pedagógica não é negociável?" (ibidem, p.14).

Neste sentido, pensa-se o conceito de *Cidadania Criativa* (Sousa & Ferreira, 2019; Sousa & Ferreira, 2019a; Sousa & Ferreira, 2019b; Sousa & Ferreira, 2019c; Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019b), em que se vai construindo e promovendo capacidades pessoais e sociais de uma forma ativa, como um produto-em-processo (Menezes, 2005), com condições para que cada jovem compreenda o seu papel enquanto individuo pertencente a uma sociedade, que é simultaneamente local e global (Beltrão & Nascimento, 2000). O desenvolvimento de uma *Cidadania Criativa*, enquanto cidadania-em-ação (Menezes, 2007), é possível se os/as estudantes sentirem a eficácia de intervirem nos problemas da escola e tiverem a efetiva oportunidade de expressar os seus pontos de vista (Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005).

5. Considerações finais

Neste texto procurou-se sintetizar as referências à participação discente nos normativos legais mais recentes; descrever o trabalho desenvolvido no tempo de estágio e as principais interpretações do discurso de estudantes e professores; apresentar a possibilidade de construção do LAPE nas escolas, enquanto estrutura de mediação das relações e dos poderes, criando-se espaço de auscultação e participação dos diferentes atores de toda a comunidade educativa, com vista ao desenvolvimento de uma *Cidadania Criativa* (Sousa & Ferreira, 2019; Sousa & Ferreira, 2019a; Sousa & Ferreira, 2019b; Sousa & Ferreira, 2019c; Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019b).

Neste sentido, a partir das interpretações e reflexões construídas no decorrer deste congresso e das diversas perspetivas teóricas ouvidas, considera-se importante destacar a apresentação de Isabel Menezes, no terceiro dia de congresso, em que se referiu a um projeto/estudo que está a ser desenvolvido a nível europeu quanto ao tema da cidadania europeia dos jovens (Catch-EyoU), perspetivando a escola como espaço para aprender a participar na construção de regras coletivas, a lidar com as suas consequências e, inclusive, a denunciá-las como injustas (Menezes, et al, 2019).

Referências bibliográficas

Amado, João (2013) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Beltrão, Luísa & Nascimento, Helena (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença

Correia, José Alberto (2018). *Contributos para uma (re)introdução às Ciências da Educação*. In Congresso Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades. FPCEUP, 15 e 16 de novembro de 2018. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=44217

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Disponível em www.dre.pt

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Ministério da Educação. Acedido a 20 abril. 2018. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Ferreira, Elisabete (2007a). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Leite, Carlinda & Lopes, Amélia (Orgs.) *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp.73-92). Porto: Asa.

Ferreira, Elisabete (2007b). *(D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Ferreira, Elisabete (2013). As Experiências Juvenis no Governo da Escola: "Não abria a boca até porque há discussões que não têm sentido". In Matos, Manuel (Coord.) *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp.177-186). Porto: CIIE/Livpsic.

Ferreira, Elisabete; Sousa, Inês; Mendes, Ana & Almeida, Bruno (2019). *Reflexões sobre a profissionalização em Ciências da Educação: estágios em direções de escola.* Poster apresentado no Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.

Menezes, Isabel; Afonso, Maria Rosa; Gião, Joana & Amaro, Gertrudes (2005). *Conhecimentos, conceções e práticas de cidadania dos jovens portugueses*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Menezes, Isabel (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In Carolina Carvalho; Florbela de Sousa & Joaquim Pintassilgo (Eds.) *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar* (13-22). Porto: Porto Editora.

Menezes, Isabel (2007). *Intervenção Comunitária: Uma Perspetiva Psicológica*. Porto: Livpsic.

Menezes, Isabel & Malafaia, Carla & Ribeiro, Norberto & Piedade, Filipe & Ferreira, Pedro (2019). Reinventar a cidadania europeia dos jovens: As escolas como espaços de educação política.

Moraes, Bianca Mota (2018) *O devir da autonomia escolar e os (re)conhecimentos de gestão democrática na Escola da Ponte.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Acedido a 2 março. 2018. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.* (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.

Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019). *Cidadania Criativa: a Participação dos/as Estudantes na Tomada de Decisão Escola.* Forum Português de Administração Educacional. Disponível em: http://www.fpae.pt/publication/cidadania-criativa-a-participacao-dos-as-estudantes-na-tomada-de-decisao-escolar/

Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019a). *Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola Básica e Secundária.* Comunicação apresentada no II Seminário Internacional "Currículo, Avaliação, formação e Tecnologias educativas", na FPCEUP, no eixo "Políticas e práticas da educação e do currículo". Porto, 13 e 14 de junho.

Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019b). *Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola Básica e Secundária*. Resumo aceite para comunicação no IV Colóquio Cabo-Verdiano de Educação. Cruz Grande, Santa Catarina, Cabo-Verde, 3 e 4 de maio.

Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019c). *Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola Básica e Secundária.* Comunicação apresentada no III Congresso Internacional "Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da psicologia e educação. IE-UL, 15 a 17 de julho.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Engagement, self-concept and leaving home in military personnel

Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade[1], Feliciano H. Veiga[1]

[1]*Instituto da Educação, Universidade de Lisboa*

anafrade_1982@hotmail.com,

Abstract

Conceptual framework: Studies on military personnel leaving home are scarce and no studies were found relating military personnel leaving home to personal (self-concept) and motivational (work engagement) factors. Leaving home represents breaking the routines and previous lifestyle of military personnel, which requires adaptation to a different environment and provides social and housing challenges. Homesickness may cause depressive symptoms and have a negative impact in adaptation, well-being and school success. Objectives: Hence, the present study aims to analyse the engagement differences in trainees from the Training Course for Petty Officers 1st Class (Curso de Formação de Sargentos - CFS) of the Portuguese Navy regarding self-concept and contextual factors. **Methodology:** The study's methodology made use of the Utrecht Work Engagement Scale, (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), the Assessment Scale for Trainee Engagement in the Portuguese Navy (Frade & Veiga, 2014), as well as the Assessment Scale for Trainee Self-Concept in the Portuguese Navy (Frade & Veiga, 2016). The sample was comprised of 149 trainees from the Training Course for Petty Officers 1st Class of the Portuguese Navy. **Results:** Trainees that had left home and presented low self-concept reached higher levels of dedication, vigour and total engagement than those who had not left home. On the other hand, trainees who had not left home and presented low self-concept reached higher results in absorption than those who had left home. As for trainees that had left home but presented a high self-concept, higher levels were reached in all dimensions of engagement with the exception of behavioural engagement. **Conclusion:** The result analysis allowed the finding of connections between trainee engagement, their self-concept and leaving home. The study includes recommendations that support management actions in the Portuguese Navy towards the promotion of engagement in their Human Resources for learning and work performance situations.

Keywords: Engagement, self-concept, leaving home, adult training and military personnel.

1. Introduction

Leaving home represents an accentuated break of the routines and previous lifestyle of military personnel, which requires adaptation to a completely different environment involving several challenges. Homesickness, is the commonly used term for the emotional and cognitive-motivational state experienced after leaving home, being characterized by negative emotions, rumination over home, as well as somatic symptoms close to other concepts like nostalgia, separation anxiety, mourning or depression (Fisher & Hood, 1987; Thomas & Althen, 1989; Tinto, 1986; Van Tilburg, Vingerhoets & Van Heck, 1999).

The impact of family and friend separation may have negative implications to the process of adaptation, well-being and school success (Almeida & Ferreira, 1997; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009). Feelings of homesickness may – when persistent – result in a lack of concentration and achievement ability, along with distraction and cognitive failures (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta-Nova, 2009; Seco, Pereira, Dias, Pereira, Casimiro, & Custódio, 2007; Van Tilburg et al., 1999). Tavares (2014) and Seco and colleagues (2005), in their studies with university students concluded that students who were away from home stood out regarding the need to establish new interpersonal relationships; to engage in extracurricular activities increasing their support network; and to develop coping strategies to battle isolation and solitude. Porta-Nova (2009), in a cross-sectional study performed with university students, verified that displaced students presented greater difficulties in time management and in organising their study methods and strategies, also demonstrating higher insecurity. In addition, displaced students presented higher levels of anxiety and stress when compared to non-displaced students (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso, & Ferreira, 2008; Pereira et al., 2009), as well as a higher consumption of alcoholic beverages (Dantzer, Wardle, Fuller, Pampalone, & Steptoe, 2006).

Transitions translate into challenges and may demand a change in roles, routines, interpersonal relationships and in the way individuals perceive themselves and the world. Transitioning requires adaptation and this is processed by the reciprocal influence of the environment and the individual, through which the individual will have to mobilise the necessary resources to respond adaptively. Therefore, the need to adapt to new contexts may be positive or negative (Pinheiro & Ferreira, 2002), depending on whether it is seen as a challenge or more like a threat (Kerr, Johnson, Gans, & Krumrine, 2004; Pritchard & Wilson, 2003; Matheney et al., 2002; Straub, 2002). The best adapted individuals will be those who dedicate themselves to the active resolution of stressors (Almeida et al., 2000; Almeida & Nogueira, 2002; Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares, & Diniz, 2010), using strategies of self-control and coordinating social support behaviours and strategies (Costa & Leal, 2006). It is

also important that the institutions play an active role in developing psychosocial support strategies promoting student integration, with particular focus on those who experience greater changes, like displaced students (Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

2. Method

The study is presented below, starting with sample subjects, followed procedures and presentation of the instruments applied to assess the engagement and self-concept of the trainees from the Training Course for Petty Officers 1st Class (CFS).

1.1 Sample

This study considered a representative heterogeneous and non-probability sample of the 149 trainees attending the Training Course for Petty Officers 1st Class (CFS) which started in 2011 and 2012. This population consists of young adults, ages ranging from 25 to 38 (average age of 30,87 and standard deviation of 2,98), of both genders (92,6% male and 7,4% female). Joining the Portuguese Navy meant leaving the residence area to 53,7% of the trainees, having 45% maintained the same residence area. 20,8% of the trainees live on-base, in the barracks, since their residence area is located over 120 km, and they may therefore make use of navy facilities. The Training Course for Petty Officers 1st Class is composed of several classes with seventeen specialties (artilleryman, radar operator, torpedo man's mate, machinist's mate, mechanical automobile driver, electrician's mate, ship's serviceman, mess management specialist, marine, gunner's mate, clerk, electromechanical technician, operations specialist, driver and services).

1.2 Procedure

After research approval by the Chief of Staff of the Portuguese Navy the course directors were asked for permission to conduct the survey. Once the survey was authorized, the data were collected outside working hours, immediately after classes or inside the classrooms, according to the availability of the trainers accompanying the process and without prejudice to the training. The students were told that cooperation was voluntary and anonymity was ensured. Before completing the questionnaires, the survey's objectives were explained and some particularities of the questionnaire clarified.

1.3 Instruments

To develop the present study three scales were used: two of them to assess engagement and one to assess self-concept. One of the engagement scales considered was the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli et al., 2002). The results from the UWES psychometric analysis, adapted to the Portuguese military context, verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of two significant dimensions (identified considering the original scale – dedication and vigour (DeVi)): sense of significance, enthusiasm, inspiration, pride and challenge, the latter corresponding to high levels of energy and mental resilience at work, will to invest at work, and persistence in difficult situations; as well as absorption (Abso) – a state of high concentration and time seeming to fly. The other engagement scale considered was the Assessment Scale for Trainee Engagement in the Portuguese Navy (ASTE-PN), (Frade, 2015; Frade & Veiga, 2014). The results from the ASTE-PN psychometric analysis verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of three dimensions: cognitive engagement (ECog) – related to motivational goals and self-regulated learning; affective engagement (EAfe) – related to trainee attitude, interests and values; and behavioural engagement (ECom) – related to trainee conduct and behaviour expressed towards the institution and in performing the training tasks.

The scale used for self-concept assessment was the Assessment Scale for Trainee Self-Concept in the Portuguese Navy – ASTSC-PN (Escala de Avaliação do Autoconceito – Marinha Portuguesa (EAA-MP)) (Frade, 2015; Frade & Veiga, 2016). The results from the ASTSC-PN – adapted to the Portuguese military context – psychometric analysis verify that this instrument presents factorial validity, with the extraction of five significant dimensions: interpersonal relationships (RIP) – perception of interpersonal relationships established with comrades and other community elements, as well as the perception of safety and integration regarding their relationship with others; competence (COM) – sense of the individual's trust in one's own professional abilities, as having the necessary skills to perform the tasks assigned, as well as the sense of ability to solve problems inherent to the performance of the individual's functions; satisfaction (SAT) – self-assessment regarding work and the performed functions, encompassing the affective and emotional components of individual experiences and beliefs; self-acceptance (SAP) – sense of self-knowledge and the skill to acknowledge one's own abilities and difficulties; as well as initiative and risk acceptance (ARI) – the individual's ability to put in effort and face risks. A general dimension was also considered – total self-concept (ACT)

3. Results

Next follows the analysis of the engagement results considering self-concept and the socio-demographic variables with which we intended to verify whether the result differentiation – in the considered dimensions – could be due to the interaction of both factors and hereby answer the study's question: How are engagement and self-concept related, and what factors are they influenced by?

Given the high amount of gathered information, we chose to solely present the cases with statistical significance in the interaction of the independent variables. Hence, the presented tables only highlight these significant values. It is still worth mentioning that, in the cases not presented, the self-concept dimensions expressed a statistically significant effect in all engagement dimensions.

3.1 Differences in engagement according to total self-concept and leaving home

Table 1 presents the variance analysis performed to engagement according to total self-concept and leaving home. It verifies that the main effect of total self-concept acquires statistical significance in all dimensions of engagement — *dedication and vigour* (F = 29.231; p = .000), *absorption* (F = 12.387; p = .001), and in the global score of UWES (F = 25.074; p = .000), as well as in *cognitive engagement* (F = 23.751; p = .000), *affective engagement* (F = 29.178; p = .000), *behavioural engagement* (F = 46.898; p = .000), and in the global score of EAE-MP (F = 41.495; p = .000). Regarding the main effect of leaving home in the engagement results, it was established that this is not statistically significant.

In the dimensions affective engagement and total engagement there were significant effects of the interaction of the variables total self-concept and leaving home.

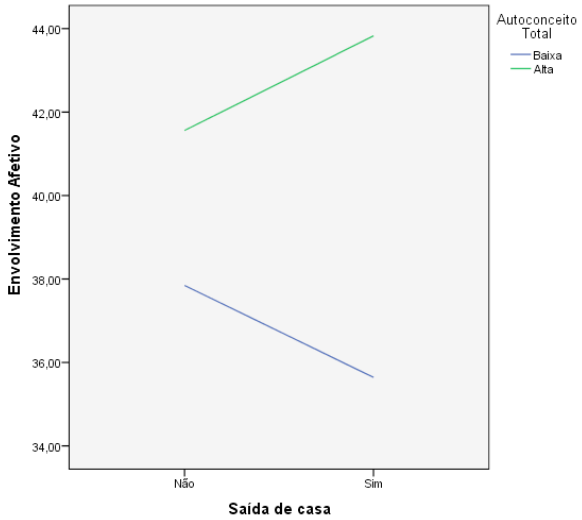
Table 1. Variance analysis of the results in engagement according to total self-concept (ACT) and leaving home (MuZo)

	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
	DeVi				Abso			EngTot		
ACT	1	1125.637	29.231	***	186.888	12.387	**	2333.983	25.074	***
MuZo	1	116.005	3.012	ns	5.432	.360	ns	184.825	1.986	ns
ACT *idade/ age	1	20.663	.537	ns	8.910	.591	ns	41.381	.445	ns
	ECog				EAfe			ECom		
ACT	1	860.983	23.751	***	1129.148	29.178	***	464.110	46.898	***
MuZo	1	.661	.018	ns	.033	.001	ns	5.291	.535	ns
ACT *MuZo	1	94.330	2.602	ns	159.470	4.121	*	7.727	.781	ns
	ETot									
ACT	1	6186.877	41.495	***						
MuZo	1	.887	.006	ns						
ACT *MuZo	1	636.475	4.269	*						

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = not significant

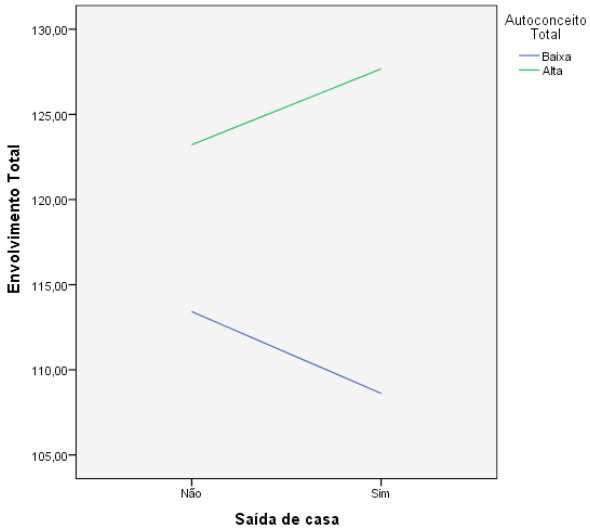
As seen in Graphic 1, the interaction between total self-concept (Auto-conceito Total) and leaving home (Saída de Casa) in *affective engagement* (Envolvimento Afectivo) (F = 4.121; p = .044) is due to a greater differentiation of the results between the subjects with high (Alta) total self-concept, who didn't leave home, presenting higher averages regarding *affective engagement*, when compared to the subjects with low (Baixa) total self-concept who didn't leave home (T = -2.314; g.l. = 58; p = .024). Regarding the group of subjects who left home, those with high total self-concept differentiate from those with low total self-concept by reaching higher averages in *affective engagement* (T = -5.445; g.l. = 72; p = .000).

Graphic 1: Results of affective engagement according to the interaction between total self-concept and leaving home.



When considering Graphic 2 it can be seen that in *total engagement* (Envolvimento Total) the interaction between total self-concept (Auto-conceito Total) and leaving home (Saída de Casa) (F = 4.269; p = .041) relates to a greater differentiation of the results between subjects with high (Alta) total self-concept who haven't left home presenting higher averages of *total engagement*, when compared to subjects with low (Baixa) total self-concept who haven't left home (T = -3. 207; g.l. = 54; p = .002). In addition, the group of subjects who left home and present high total self-concept differentiates from the group of subjects presenting low total self-concept by reaching higher averages of *total engagement* (T = -5.955; g.l. = 67; p = .000).

Graphic 2: Results of total engagement in terms of to the interaction between total self-concept and leaving home



However in the dimension *dedication and vigour*, *absorption*, *total engagement*, *cognitive engagement* and *behavioural engagement* the effect of total self-concept does not depend on the effect of leaving home.

4. Discussion

The data attained revealed differences in the averages of engagement and also of total self-concept between trainees who left home and those who didn't. Hence, in situations of low total self-concept regarding the dimensions of absorption, cognitive engagement, affective engagement, behavioural engagement and total engagement, the trainees who didn't leave home reached higher averages when compared to those who did. The latter attained higher averages of absorption and total *engagement* in situations of low total self-concept.

With high total self-concept the trainees who left home attained higher averages in the dimensions of dedication and vigour, absorption, total *engagement*, cognitive engagement, affective engagement and total engagement than those who didn't leave home. The latter reached higher averages of behavioural engagement in situations of high total self-concept.

When analysing the attained data it was verified that the differences in engagement when related to total self-concept acquired statistical significance in all dimensions. In what concerns leaving home, it does not have a significant effect over engagement. On the other hand, the effect in engagement acquired significance only when total self-concept was considered. The effect of the interaction between these two independent variables revealed significant in the dimensions of *affective engagement* and *total engagement*. In *affective engagement* and *total engagement* the effect of the interaction between total self-concept and leaving home had to do with greater differentiation of trainees, equally those who didn't leave home and those who did, with high total self-concept than with those with low total self-concept.

Hence, the trainees with high total self-concept equally those who left home and those who didn't are positioned with higher *affective engagement* and *total engagement* than those with low total self-concept. These results reinforce once more the idea that engagement comprehends several components susceptible of predicting different effects and being influenced by contextual and personal variables like self-concept (Veiga et al., 2012). Also Silva, Ferreira e Ferreira (2014) highlight the existence of a set of personal previous attributes in trainees as factors which may interfere with the greater or minor impact of certain institutional experiences when it comes to their engagement. These results lead to the belief that professional self-concept relates positively and significantly to work engagement.

On the other hand, leaving home represents a separation from family and friends, which are important social support sources (Ferraz & Pereira, 2002), as well as a rupture with routines and lifestyle familiar to the subjects, requiring of them some readaptation (Fisher & Hood, 1987). This readaptation will supposedly be translated into different ways the individual may engage into the work to perform (Almeida & Ferreira, 1997; Lent et al., 2009). On a first level one might think that leaving home may expose vulnerabilities in the subjects' personality traits (Van Tilburg et al., 1999), which could lead to lack of concentration and ability to achieve, as well as to distraction and cognitive failures. Regarding personal, study and institutional levels (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002; Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2007), it could lead to greater difficulties in time management and in the organisation of study methods and strategies, as well as greater insecurity (Porta-Nova, 2009), anxiety and *stress* (Loureiro et al., 2008; Pereira et al., 2009). However, the need to adapt to new contexts might be taken positively or negatively according to whether it is perceived as a challenge or as a threat (Matheney et al., 2002; Straub, 2002). This influences the individuals' adaptation process (Kerr et al., 2004; Pritchard & Wilson, 2003) and consequently their ability to work out stressful situations (Almeida et al., 2000; Almeida & Nogueira, 2002; Oliveira et al., 2010).

Considering the previous it is assumed that trainees with higher self-concept although having left home will relate and engage more into their tasks since they face them as a challenge that they will be able to overcome. Furthermore, it is supposed that these trainees, in order to reduce the feeling of isolation and solitude will engage into their tasks and seek to expand their support network.

5. Conclusion

From the attained results it is possible to observe that, in general, the different forms of engagement depend heavily on self-concept. However, leaving home was not identified as a differentiating variable.

It is on the other hand considered that the relevance of self-concept to the way trainees engage in learning is paramount. Organisations must provide the development of a positive professional self-concept, attending also to leaving home and the different needs of their trainees. It is necessary that the training institutions understand the perceptions of their trainees so that they can act in demystifying certain distorted comparative beliefs which may restrain attitudes and behaviours that are more adaptive and beneficial to their performances and even to their self-concept.

For future research is suggested a deeper study of engagement which considers, not only self-concept, but also leaving home. It will thereby help to build a theoretical base to deepen the understanding of the influence of this dimension in student engagement.

References

Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6(8), 321-328.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho.

Costa, E., & Leal, I. (2006). As estratégias de coping e o seu impacto na saúde mental de estudantes da cidade de Viseu. In I. Leal, J. L.P. Ribeiro, & S. N. Jesus (eds.), *Saúde, Bem-estar e Qualidade de vida. Atas do VI Congresso Nacional de Psicologia da saúde* (pp. 753-760).

Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (eds.), *Actas do 7o Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dantzer, C., Wardle, J., Fuller, R., Pampalone, S. Z., & Steptoe, A. (2006). International study of heavy drinking: attitudes and sociodemographic factors in university students. *Journal of American College Health, 55,* 83-89.

Ferraz, M., & Pereira, A. M. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia Saúde & Doenças,* 3, 149-164.

Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.

Frade, A., & Veiga, F. H. (2016). *Assessment Scale For Trainee Self-concept In The Portuguese Navy: Psychometric Properties*. 7th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY). Greece.

Frade, A., & Veiga, F. H. (2014b). *An assessment scale for trainee engagemen in the portuguese navy*. Proceedings of EDULEARN14 Conference (pp. 7493-7501).

Kerr, S., Johnson, V. K., Gans, S. E., & Krumrine, J. (2004). Predicting adjustment during the transition to college: Alexithymia, perceived stress and psychological symptoms. *Journal of College Student Development*, 45(6), 593-611.

Lent, R. W, Taveira, M.C., Sheu, H, & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.

Loureiro, E., Mcintyre, T., Mota-Cardoso, R. & Ferreira, M. (2008). A relação entre o *stress* e os estilos de vida nos estudantes de medicina da Faculdade de Medicina do Porto. *Acta Médica Portuguesa*, 21(3), 209-214.

Matheny, K. B., Curlette, W. L., Aysan, F., Herrington, A., Gfroerer, C. A., Thompson, D., & Hamarat, E. (2002). Coping resources, perceived stress and life satisfaction among Turkish and American university students. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 81-97.

Oliveira, B., Monteiro, C. Alho, l., Tavares, J., & Diniz, A. M. (2010). Escala de integraçãoo social no ensino superior (EISES): Estudos de validade com estudantes da universidade de Aveiro. In. C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (eds.). *Atas do VII Simpóso Nacional de investigaçãoo em Psicologia* (pp. 103-115).

Pereira, A. M. S., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R., Andreucci, L., Ferraz, L., & Oliveira, P. (2009). Stress do aluno: um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. In I. Leal (eds.), *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde* (pp. 829-839). Faro, Portugal.

Pinheiro, M., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: adaptaçãoo e validaçãoo da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.

Porta-Nova, R. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde.* Dissertação de doutoramento em saúde mental. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pritchard, M. E., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Joumal of Collegc Student Development*, 44, 18-27.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.

Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In J. M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M. J. Camacho & N. Veríssimo (eds.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e perceções de desenvolvimento: dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi,* 1, 5-27.

Straub, R. O. (2002). *Psicologia da saúde*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, C. F. V. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.

Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1o ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 967-973). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Thomas, K, & Althen, G. (19989). Counseling foreign students. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (3rd ed, pp. 205-241). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Tinto, V. (1986). Theories as student departure revisited. Handbook of theory and research. Em J. C. Smart (Ed.) *Higher Education*, (pp. 359-384). New York: Agathon Press.

Van Tilburg, M. A. L., Vingerhoets, A. J. J. M., & Van Heck, G. L. (1999). Homesickness, mood and self-reported healt. *Stress Medicine*, 15, 189-196.

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Queixas escolares e medicalização: Representações sociais de professores de um curso de ensino médio integrado da rede federal de educação tecnológica.[1]

Layane Bastos dos Santos[1], Álvaro Itaúna Schalcher Pereira[2], Lilian Maria de Oliveira Ferreira[3], Francisco Adelton Alves Ribeiro[4] , Rita de Cassia, Gomes da Silva[5], Natania Candeira dos Santos[6], Maycon Range[1], Abreu Ferreira[7], Anny Camila Lima Rodrigues[8], Aline Carla de Sousa Leite Cipriano[9].

[1]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [2]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [3]Instituto Federal do Piauí (Brasil), [4]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [5]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [6]Prefeitura Municipal de Tianguà (Brasil), [7]Instituto Federal do Maranhão (Brasil), [8]Instituto Federal do Maranhão (Brasil), [9]Instituto Federal do Maranhão (Brasil)

E-mails: Layane.Santos@ifto.edu.br, alvaro.pereira@ifma.edu.br, lmofferreira@gmail.com, adelton@ifma.edu.br, rita.silva@ifma.edu.br, n.candeira@gmail.com, maycon.ferreira@ifma.edu.br, annyligres@gmail.com, alineleiteadv@gamail.com.

Resumo

Enquadramento Conceptual: A preocupação com o chamado "fracasso escolar" deu origem a inúmeras pesquisas nas últimas décadas, em decorrência da reflexão e indagação dos pesquisadores acerca das mazelas históricas que assolam as escolas brasileiras. Isso se torna mais pungente, quando são revelados nossos baixos indices em indicadores internacionais e tambem nos escassos investimentos na área educacional. Torna-se relevante considerar o papel de mediação do professor entre o conhecimento historicamente produzido e o aluno. **Objetivos:** Nesse contexto, o presente trabalho teve por objetivo investigar as concepções de professores de uma instituicao de educacao profissional e tecnologica da esfera estadual, em relação ao fracasso escolar no Brasil. **Metodologia:** Para a realização de tal pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 10 professores do ensino profissional e tecnologico de uma escola situada em Teresina, Estado do Piauí no Brasil, cujos dados do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica, indicador utilizado no Brasil para avaliar a qualidade da educação) apontavam dificuldades sobre a escolarização. O conteúdo das entrevistas foi analisado mediante o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2004), e concomitantemente observado sobre a luz da teoria das representações sociais,

1 Trabalho financiado e apoiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e pelo Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFMA *Campus* Monte Castelo.

respeitando por fim a rede complexa que constitui o fracasso escolar. **Resultados:** Como resultado, constatou-se que os professores expressaram concepções ambíguas e contraditórias acerca do fracasso escolar, ao atribuírem como principais elementos constituintes do fracasso escolar a fatores relacionados ao aluno, à família, ao sistema escolar, ao professor e a condições sociais mais amplas, ao mesmo tempo em que aferem o sucesso escolar ao método pedagógico, ou seja, o próprio professor como gestor do processo, por vezes minimizando o seu papel. **Conclusão:** A análise dos resultados permite concluir que os professores reconstituem sua representação de "fracasso escolar" como um processo claramente esquematizado: o desinteresse e a dificuldade de aprendizagem do aluno, aliados à falta de apoio familiar levam à repetência, por vezes considerando seu papel como diminuto ou nulo como parte do fenômeno, além de expressarem um forte sentimento de desamparo para o enfrentamento do fracasso escolar, desamparo este que perpassa as facetas do desamparo teórico, relacional e do próprio sistema de ensino. O objetivo deste estudo, é versar sobre a percepção dos professores do ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins, acerca das Queixas Escolares.

Palavras-chave: Concepções, Docentes. Queixas Escolares, Repetência, Representação Social.

Abstract

Conceptual Framework: The concern with the so-called "school failure" has given rise to numerous researches in the last decades, due to the reflection and inquiry of the researchers about the historical problems that devastate the Brazilian schools. This becomes more poignant when our low indices are revealed in international indicators as well as in scarce investments in education. It becomes relevant to consider the role of teacher mediation between the historically produced knowledge and the student. Objectives: In this context, the objective of this study was to investigate the conceptions of teachers of an institution of professional and technological education at the state level in relation to school failure in Brazil. **Methods:** Semi-structured interviews were carried out with 10 teachers of professional and technological education at a school located in Teresina, State of Piauí, Brazil. Data from the IDEB (Basic Education Development Index, indicator used in the Brazil to assess the quality of education) pointed to difficulties in schooling. The content of the interviews was analyzed using the content analysis method proposed by Bardin (2004), and concomitantly observed in the light of the theory of social representations, finally respecting the complex network that constitutes school failure. **Results:** As a result, it was found that teachers expressed ambiguous and contradictory conceptions about school failure, by assigning as main elements of school failure factors related to the student, family, school system, teacher and social conditions wide, while at the same time assessing school success in the pedagogical method, that is, the teacher himself as manager of the process, sometimes minimizing its role. **Conclusion:** The analysis of the results allows to conclude that the teachers reconstitute their representation of "school failure" as a clearly schematic process: the student's lack of interest and learning difficulties, allied to the lack of family support lead to repetition, sometimes considering their role as little or

no as part of the phenomenon, in addition to expressing a strong sense of helplessness for facing school failure, helplessness that permeates the facets of theoretical and relational helplessness and of the teaching system itself.
Keywords: Conceptions, Teachers. School Complaints, Repeat, Social Representation.

1. Introdução: A medicalização das dificuldades de aprendizagem

Diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo as queixas e encaminhamentos de crianças para atendimento especializado com uma suposta queixa de dificuldades de aprendizagem (Brenelli, 2014). Contudo, o que vem causando espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer distúrbio de aprendizagem (Tiosso, 1989; Corsini, 1998; Weiss, 2000), demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação.

Uma das suspeitas para tal quadro, é que talvez isso seja fruto dos problemas encontrados pelo professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, entrando em um estado de espírito em que seja necessário centrar o problema em deficiências intrínsecas do aluno, encaminhando crianças que eles mesmos pré-diagnosticam. Contudo, são patentes os estudos que vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares.

Outro fator, pode ser o apontado por Welch, e Woloshin (2008) que é a Medicalização da Educação e da Vida. Segundo os autores, a medicalização da vida cotidiana seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios de aprendizagem, TDAH, entre outros). Isso vem provocando uma verdadeira "epidemia" de diagnósticos e encaminhamentos aos profissionais de saúde, inclusive, no ambiente escolar. Os mesmos autores ainda afirmam que essa "epidemia" de diagnósticos produz na mesma escala uma "epidemia" de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários.

Nisso, muitas Queixas Escolares que são, em sua maior parte, contingenciais, recaem na patologização, mesmo entre os professores. Pesquisas realizadas pelas autoras (Collares & Moysés, 1994, 1996) evidenciam que tantos profissionais da saúde quanto da educação, referem-se de modo unânime a problemas biológicos, neurológicos e orgânicos, como causas determinantes do

não aprender na escola. Tais "explicações", repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Contudo, como aponta Fernández (1991), existem outras ordens de fatores muito mais influentes no fenômeno do fracasso escolar. A primeira, é nomeada de *problema de aprendizagem reativa*, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de *problema de aprendizagem sintoma* em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga- se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de uma ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador.

Tomamos como referência nesse trabalho, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois compreendemos que a dimensão biológica é a primeira condição para que um indivíduo se torne um ser social. Porém, entendemos que a humanização só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem (Leontiev, 1978).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, é analisar a percepção dos professores do ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, foi realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Participaram do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFTO, todos professores do curso técnico em Agropecuária do Campus Araguatins. Para isso, o referencial teórico utilizado para o estudo desse conceito será o de Representação Social, baseado em Moscovici (1978), que evidencia a elaboração de comportamentos a partir dos valores e crenças do indivíduo acerca do meio em que está inserido.

2. Representações sociais e queixas escolares

Existe em cada um a necessidade de encaixar cada coisa nova com que se toma contato em uma determinada categoria conceitual. Os traços culturais, sociais, de personalidade de cada um dos habitantes de um país, além dos arquétipos, personagens do imaginário coletivo e literário, conseguem ser resumíveis a algumas dezenas de adjetivos. E a premissa vale mesmo para as qualificações mais subjetivas ou até para correlações entre duas ou três palavras desse pequeno grupo que tragam semelhanças de significado. O fato novo vai ganhar contornos a partir do rótulo que lhe for imposto. Ao mesmo tempo, um rótulo novo precisa encontrar fundamento na realidade – e o faz, invariavelmente, mesmo quando se trata de um fenômeno, pessoa, profissão.

Nesse contexto, a Representação social se constitui como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais, na necessidade de contextualizar (MOSCOVICI, 1981). É a versão contemporânea do senso comum. Moscovici (2003) focou a questão das representações sociais, a partir dos conceitos propostos por Émile Durkheim, que falou em representações coletivas. Essas representações coletivas, de caráter estático, seriam aquilo que conserva o todo da sociedade contra a fragmentação.

A teoria das representações sociais reside na ideia de que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infindável de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade, demandando compreensão e pronunciamentos quotidianos a respeito de temas sociais contemporâneos como a escola, a moral, a religião, a política, a cultura, a saúde, a doença, a violência, a tecnologia, as desigualdades sociais, econômicas etc. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Com as Queixas Escolares ocorre esse mesmo fenômeno de construção. Conceitualmente, o fracasso escolar abrange vários fatores, uma vez que envolvem toda a complexidade do ser humano em seu processo de apreensão do mundo. Lozano e Rioboo (1998), por sua vez, apontam três outros fatores que são tidos como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem, são eles; o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas incluindo suas áreas metodológicas e organização.

Porém, essas representações conceituais dos docentes, com o aumento da interferência da medicina e das explicações neurológicas para os problemas de aprendizagem massificadamente divulgadas nos últimos anos, impregnaram os conceitos, representações e práticas dos profissionais da educação de tendências e afirmações medicalizantes. Barros (1983, p. 378) define o processo de medicalização como:

> [...] a ampliação crescente do trabalho de intervenção da medicina na vida das pessoas, passando para a alçada médica, inclusive, problemas claramente determinados pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o status quo (por exemplo, escamoteando os conflitos inerentes às relações capital-trabalho).

A construção de todo esse processo medicalizante, o qual vem influenciando a representação social de Dificuldades de Aprendizagem dos professores na atualidade, vem se constituindo há mais de um século. Boarini e Borges (2009), afirmam que na educação escolar o uso de psicotrópicos vêm sendo ministrados pela Medicina desde o século XIX, e mais recentemente, esse uso vem sendo respaldado pelas áreas da Fonoaudiologia e Psicologia. Contudo, vários estudos demonstram que os usos desses instrumentos não têm contribuído para a diminuição da precarização do ensino, pois as escolas continuam apresentando um alto de índice de crianças com problemas de aprendizagem e comportamento (LEONARDO e SUZUKI, 2016). Pesquisadores como Gusmão (2009), Guarido e Voltolini (2009), Valentine (2010), dentre outros, apontam que a compreensão desses problemas de forma individualizada e organicista levam a denominar como distúrbios comportamentos considerados inadequados – como indisciplina, falta de atenção, agressividade e agitação do aluno.

Essas concepções medicalizantes tem efeitos negativos na constituição da subjetividade de quem é rotulado como portador de um distúrbio, dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Miguel e Martín (1998), defendem que vários problemas de autoestima são tanto causa como efeito decorrente dos alunos receberem o diagnóstico como sendo portador de dificuldades de aprendizagem, inclusive mais efeito que causa. Smith (2001) reforça falando sobre a consequência emocional de ser classificado com um diagnóstico de dificuldade, distúrbio ou transtorno de aprendizagem, em que a criança deixa de crer em si mesma e em suas possibilidades de sucesso, resistindo a aprendizagem e muitas vezes deixando de tentar realizar uma atividade por medo do fracasso.

A representação que o professor faz de seu aluno pode influenciar, e até certo ponto determinar os avanços cognitivos a serem alcançados pelos estudantes. Por isso, é tão importante saber como o professor pensa a dificuldade de aprendizagem, pois ao se ter conhecimento acerca dos fatores que esses sujeitos apontam como causas, motivos e consequências, poderá ser possível analisar, através de seu discurso, se a sua postura em relação a esse problema não acaba por agravá-lo ainda mais, na medida em que ele abandona o aluno à margem de sua própria dificuldade, ou ao contrário, a preocupação do professor diante do problema potencializa a aprendizagem do aluno (BRENELLI, 2014).

3. Percurso metodológico

O presente estudo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa porque estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso caracteriza-se que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação, afirmam Goode e Hatt (1973). Os autores caracterizam o Estudo de Caso como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário. A totalidade do objeto pode ser preservada através da amplitude e verticalidade dos dados, através dos diferentes níveis de análise, da formação de índices e tipos de dados, bem como da interação entre os dados observados e a dimensão temporal em que se dá o fenômeno.

3.1 Instrumentos

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais mediante entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas as dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFTO, todos professores do curso técnico em Agropecuária do Campus Araguatins. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem.

4. Resultados e discussão

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p.3), são "[...] operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras".

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que emergiram foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas, após a sua aplicação. Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes:

a) Conceito e Percepções sobre Queixas Escolares;
b) A função do professor diante dessa demanda;
c) Como trabalhá-las em sala de aula.

Desta forma, os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir "categorias pré-definidas", tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório (Bardin, 1999): "[...] os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido".

4.1 Categoria 1 – Conceito dos professores sobre as Queixas Escolares:

Nessa primeira categoria, a fala dos professores demonstrou que, para os professores entrevistados, a terminologia de dificuldade de aprendizagem ainda é utilizada, e não o conceito de "Queixa Escolar". Isso demonstra que as dificuldades apresentadas estão diretamente voltadas para o aluno, é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

> *"A dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue aprender direito". (Professor 4).*

> *"Dificuldades de Aprendizagem são problemas cognitivos que levam o aluno a problemas na escola".*
> *(Professor 1)*
> *"São problemas que os alunos trazem a escola e que interferem no seu bom rendimento nos estudos"*
> *(Professor 9)*

Abordar a temática do fracasso escolar requer grande cuidado no que se refere a causas ou atribuição de possíveis culpados, pois é necessário um olhar amplo as diversas esferas que envolvem o aluno e o contexto em que se deu o fracasso (Negreiros, Costa, & Damasceno, 2016). Para nossos entrevistados, ao fracasso desses estudantes está diretamente e unicamente voltados para o aluno: é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

Tais falas correspondem bem aos achados das pesquisas de Seber (1997), o qual relata que é bastante comum os educadores afirmaram veementemente que estimulam as crianças, e que elas é que não aprendem. Na verdade, esses professores, não percebem que o desinteresse, a falta de atenção, o desleixo do aluno trata-se da impossibilidade deste último em entender e interpretar o que o professor está querendo transmitir.

Novamente, os fatores apontados para as dificuldades são vistos do ponto neurológico e biologizante (fala do professor 1) e são consequências do que o aluno passa fora da escola (fala do professor 9), isentando a responsabilidade da escola para o fracasso escolar desse aluno. Essas frases corroboram com os estudos acerca da patologização do fracasso escolar ocorre, no senso comum (vulgarmente), sob duas vertentes:

> **a)** O fracasso escolar seria uma consequência da desnutrição – de forma a só ocorrer com as crianças da classe trabalhadora (classe desfavorecida); b) O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia. (Collares e Moysés, 2006, P. 27)

Estudos sobre as causas do fracasso escolar (Abreu, 2013; Negreiros, Costa & Damasceno, 2016) chegaram a esta mesma conclusão de que para os docentes, ele é frequentemente associado a deficiências e condições individuais de cada aluno, as quais de alguma maneira refletem em sua aprendizagem.

4.2 Categoria 2 – A função do professor diante do Fracasso Escolar:

Outra categoria emergente durante as entrevistas foi qual seria a função do professor diante do fracasso escolar de seus alunos. Especificamente neste tópico, houve um dado interessante manifestado nas falas, em que a função do professor seria "diagnosticar" os alunos e encaminhá-los ao apoio especializado.

> *"Quando um aluno meu simplesmente não rende, fica claro que há algum problema. Daí, encaminho ao serviço de psicologia do campus".*
> *(Professor 9)*
> *"A função do professor é perceber a dificuldade do aluno e encaminhar a situação ao setor responsável".*
> *(Professor 10)*

Há uma forte inclinação a medicalização do aluno. A achar que seu problema de aprendizagem deve ser tratado como uma limitação, patologia. A tendência da grande maioria das falas, foi achar que a função do professor é perceber esse problema e repassá-lo ao setor responsável, que seria o setor de psicologia, ou mesmo aos familiares para que estes tomem as devidas providências. Em nenhum momento, os entrevistados propuseram uma adaptação no método ou mudança dentro de fatores relacionados a própria sala de aula. Isso vai ao encontro dos achados de Costa, Damasceno e Negreiros (2016):

> Identificar problemas e soluções para a aprendizagem, se torna algo corriqueiro no cotidiano escolar, além de construindo uma imagem de um sistema escolar sem falhas e uma clientela com as mais diversas dificuldades, seja de cunho biológico ou familiar, que interferem em seu processo de aprendizagem. As características biológicas usadas para justificar a não aprendizagem, seria uma forma de biologização, ou seja, transformar questões sociais em biológicas (...). A escola, por sua vez, origina um cenário fragmentado e estereotipado em relação ao aluno, sendo ele responsável por seus problemas psicológicos, biológicos, orgânicos e socioculturais (p. 2-3).

É importante ressaltar que nenhum profissional da área educacional tem o conhecimento necessário para realizar tal diagnóstico em sala de aula. Somente o especialista da área é que poderá fazê-lo, de maneira instrumentalizada e contextualizada. Collares e Moysés chamam a atenção para a importância dessa questão e para as consequências geradas por ela.

> A difusão acrílica e crescente de «patologias» que provocariam o fracasso escolar – de modo geral, «patologias» mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos – tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas «patologias» e «distúrbios». A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico ou rótulo estabelecido (Collares; Moysés, 2006, p. 29).

Inferimos que rotular o aluno como "portador" de um distúrbio ou transtorno e, em seguida, encaminhá-lo para o profissional da área da Saúde ou da Psicopedagogia é tarefa menos complexa para o educador, do que observá-lo e procurar compreender as causas de seu comportamento ou mesmo refletir sobre seus métodos de ensino, sobre o sistema escolar que, por vezes, é excludente e alienador, não comportando a diversidade cultural, ontológica e idiossincrática dos sujeitos que dele fazem parte.

4.3 Categoria 3 – Trabalhando com as Queixas Escolares em sala de aula:

Novamente, ficou patente nesta categoria, uma espécie de "terceirização" da responsabilidade pelos alunos com problemas escolares a outros setores, ficando como função dos professores em sala de aula, apenas a identificação do aluno e seu posterior encaminhamento a outros setores de apoio pedagógico:

> "Tenho quarenta alunos em sala. Não tem a possibilidade de trabalhar com um aluno que não aprende só. Então, recorre sempre a pedagogia e aos setores de psicologia, que sabem melhor como ajudar esse aluno em sala".
> (Professor 2)
> "Se o aluno tem problemas sociais, familiares, psicológicos que resultam num baixo rendimento, não há como o professor resolver isso em sala de aula. Para isso que a escola tem pedagogo, psicólogo, assistente social"
> (Professor 6)
> "Procuro ter um olhar especial a esse aluno, entender quando ele não logra êxito. Sempre peço orientação ao serviço de psicologia em como estimular esse aluno em sala"
> (Professor 7)

Com exceção da fala do professor 7, a grande maioria acha que o aluno deve buscar auxílio fora de sala de aula, não sendo responsabilidade do educador, revisão de práticas pedagógicas ou adaptações de métodos, materiais ou flexibilização curricular. Para Nutti (2001) boa parte dos professores atribuem aos alunos e a fatores fora de sala de aula, como fatores do não aprendizado. Nesse sentido o pensamento representado pelos professores sobre, levam em evidência a questão de que se existe um problema, provavelmente de saúde, de cunho orgânico e que o mesmo deve ser tratado, curado, inteiramente "fora de sala de aula".

Os achados corroboram com a pesquisa de Corsini (1998), que revelou em um estudo que o grupo de professores pesquisados por ele não questionou a relação entre sua própria prática pedagógica, sua postura e sua relação com o aluno como possíveis fatores do fracasso escolar, encaminhando os alunos e suas queixas escolares a família ou ao apoio especializado.Percebe-se novamente nas falas relatadas, que os alunos que não conseguem se encaixar no perfil proposto pela escola, são "exilados" na "ilha da patologização", a qual deve ser inteiramente fora do contexto escolar, insulada nos setores médicos, consultórios psicológicos, etc. É totalmente ignorado a suposição de que "em algumas situações, as diferenças no ato de aprender podem expressar um grito de protesto de crianças saudáveis que se recusam ao cabresto de um estudo alienante ou à submissão à autoridade autoritária com que são tratados" (Morais, 2006).

Nisso, uma prática reflexiva, em que se discuta as dimensões sociais, políticas e críticas que fazem parte do sistema educacional, como a função do projeto político-pedagógico, regimento interno da instituição, do que se é ofertado no currículo escolar, das formas de avaliação, trabalho/atitude dos professores, participação da comunidade escolar, instituição escolar, políticas educacionais, etc, são deixadas de fora enquanto causas desse fracasso, mesmo sendo questões norteadoras de comportamentos e metas a serem alcançadas.

5. Considerações finais

Podemos inferir, com base nos resultados encontrados, que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, fruto talvez de uma formação insuficiente para lidar com essa demanda ou de um sistema educacional que se centra na competição, no individualismo, e que aqueles alunos que não se adequam, são necessariamente portadores de algum "problema" cognitivo ou social, que deve ser tratado fora da escola.

A indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldades de aprendizagem (queixas mais comuns dos professores) não podem e não devem ser tratadas isoladamente, e, sim, a partir de um estudo das relações professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade. Pela apresentação de um relato de experiência, a autora conclui alertando para o caráter político da atuação do orientador educacional, que 'ultrapassa os limites dos muros da escola e se envolve com a comunidade.

Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores do IFTO, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, de reflexão sobre sua prática profissional, bem como, um Projeto Político Pedagógico que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam Queixas Escolares, além de programas específicos a de acompanhamento escolar a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) e por todo o corpo docente, de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica, trabalhando essas questões dentro da escola, de maneira desmedicalizadora.

Levantamos neste trabalho, a gritante necessidade de se despatologizar as concepções desses profissionais, levando a intervenções crítico-reflexivas no próprio ambiente escolar. Há sérias consequências do excesso da medicalização dos comportamentos considerados inadequados em sala de aula, que vêm sendo tratados como patológicos em sua essência são normais. Acaba-se por enquadrar uma criança em um diagnóstico psiquiátrico que apresenta sérias marcas e rótulos indesejáveis, e acaba sendo mais útil para a sociedade e para o entorno da criança do que para a própria criança.

Ademais, assim, como já foi dito anteriormente, diagnosticar, encaminhar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades, só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular.

Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das Queixas Escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a desmedicalização do ambiente escolar.

Referências

Azzi, R.G. e Silva, S.H. (2000). A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et all). *Leituras de psicologia para a formação de professores.* Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.

Bardelli, C. (1986). *Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o mau desempenho escolar do aluno.* Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, J. A. C. (1983). Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 17, n. 5 p. 377-386.

Brenelli, R. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.* UNICAMP: Campinas.

Brzozowski, F. S.; Caponi, S. N. C. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia Ciência Profissão*, Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219.

Boarini, M. L.; Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora.* Maringá: Eduem.

Caponi, S. N. C. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia Ciência Profissão,* Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219.

Collares, C. L., & Moysés, M. A. A. (2006). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação).* Série Ideias (23), São Paulo, FDE, 25-31.

Collares, C. L., & Moysés, M. A. A. (2016) Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Editora.

Corsini, C. F. (1998) *Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp, 1998.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Garrido, J.; Moysés, M. A. A. (2010). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 149-162.

Guarido, R.; Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está?. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263.

Gusmão, M. M. G. *Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?* (2009). 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Leonardo, N. S. T. e Suzuki, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. (2016). *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan.-abr.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo* (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Lozano, A. B. e Rioboo, A. P. (1998). Dificultades de aprendizaje: categorias y classificación, factores, evaluacíon y proceso de intervencíon psicopedagógica. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. *Dificultades de Aprendizaje.* Madrid: Editorial Síntesis.

Miguel, E. S. e Martín, J. M. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In: Santiuste, V; Béltran, J. A. *Dificultades de Aprendizaje.* Madrid: Editorial. Síntesis.

Negreiros, F; M. D. Costa, A. & Damasceno, T. D. S. (2016). *Concepções de Fracasso Escolar: Um Estudo com Professores das Cinco Regiões Brasileiras.* Revista de Psicologia. Fortaleza, v.7 n.2, p. 8-21, jul - dez.

Nutti, J. Z. *Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso.* (1996). Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCAR.

Moysés, M. A. A. (2006). *A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola.* Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.

Moscovici, S. A. (2003). Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2003.

Tiosso, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar.* Tese de Doutorado. IP: São Paulo.

Valentine, K. A. (2010). Consideration of medicalisation: choice, engagement and other responsibilities of parents of children with autism spectrum disorder. *Social Science and Medicine, Austrália, v. 71, n. 5, p. 950-95.*

Viegas, *L. S. (2016).* O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. Rio de Janeiro: *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.

Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Welch, G ; Schwartz, L e Woloshin, S. (2008). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp,* p. 12, fev. (Texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira).

Weiss, M. L.; Weiss, A. L. (2011). *Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak.

Weiss, A. L.; Cruz, M. M. (2009). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Lettras.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

O lugar da formação docente no atendimento à diversidade e na construção da melhor qualidade de ensino – O professor como sujeito da aprendizagem e como pesquisador da sua prática

The role of teacher's development aiming at diversity and the best quality of teaching – The teacher as a learning subject and as a researcher of his practice

Maria Eneida Fiuza, Glaucia Affonso, Simone Fernandes
Escola Vera Cruz (São Paulo, Brasil)
eneidafiuza@gmail.com, glau.affonso@hotmail.com,
psi.sfernades@gmail.com

Resumo

Este trabalho propõe discutir as implicações diretas da formação docente no atendimento à diversidade de alunos em sala de aula, pressupondo o desafio de desenvolver a potência máxima da aprendizagem de cada um deles. Fundamenta-se na concepção de professor como sujeito de aprendizagem, constituído por vivências, conhecimentos, motivações, interesses e desejos, e considera esses aspectos no processo de formação docente como fundamentais. A formação deve promover o avanço de todos – professores, alunos e da própria sociedade. Assumir a pluralidade e a valorização das diferenças se faz condição ímpar para tal propósito. Assim como seus alunos, o professor também é único, indissociável de sua história e protagonista de sua narrativa. Por isso, a homologia dos processos é importante ferramenta na "educação do educador", acolhido e valorizado nas diferenças, acompanhado em suas necessidades e desafiado em suas potências. Professores e alunos compõem o coletivo escolar. Reconhecer suas necessidades singulares não significa desprezar os efeitos das interações que estabelecem uns com os outros. Ao contrário, o investimento na formação de professores capazes de trabalhar em equipe, por meio da discussão crítica e reflexiva de suas vivências e das situações dilemáticas presentes no cotidiano de sala de aula, promove a construção de novos olhares, a consequente ampliação de suas possibilidades de ação e a elaboração de novas estratégias mais efetivas para o desenvolvimento de todos os alunos. Com base nesses pressupostos, a presente investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia

qualitativa, através da aplicação de questionários e de entrevistas realizadas com professores de todos os segmentos da Educação Básica da Escola Vera Cruz (São Paulo, Brasil). Dentre os diferentes contextos e recursos formativos voltados ao atendimento da diversidade, os professores indicaram como mais relevantes o trabalho em equipe, a flexibilização curricular, e a participação em cursos e palestras. Os professores afirmaram que através destes dispositivos metodológico-dialógicos se dá a reflexão sobre a prática, construída a partir da observação diária do seu fazer docente, acrescida por indagações e investigações que permitam a construção de um percurso criativo e criador de respostas autorais aos desafios de ensinar e de continuar aprendendo na diversidade.
Palavras-chave: formação docente, diversidade, professor-sujeito, professor pesquisador.

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the direct implications of teacher education in attending the diversity of students in the classroom, assuming the challenge of developing the maximum learning power of each one of them. It is based on the conception of the teacher as a subject of learning, constituted by experiences, knowledge, motivations, interests and desires, and considers these aspects in the process of teacher education as fundamental. The teacher education should promote the advancement of all - teachers, students and society itself. To assume the plurality and the valorization of differences is an unparalleled condition for this purpose. Like his students, the teacher is also unique, inseparable from his history and protagonist of his narrative. Therefore, the homology of processes is an important tool in the "education of the educator", welcomed and valued in the differences, accompanied in their needs and challenged in their potentials. Teachers and students make up the school collective. Recognizing their unique needs does not mean neglecting the effects of their interactions with each other. On the contrary, the investment in the training of teachers able to work in teams and thus contribute to the institutional project promotes, through a critical and reflexive discussion of their experiences and the dilemma situations present in the daily classroom, the construction of new points of view, consequently expanding its possibilities of action and the elaboration of new strategies that contributes to an increasingly effective way for the development of all the students. Based on these assumptions, this research was developed according to a qualitative methodology, through the application of questionnaires and interviews with teachers from all segments of the Vera Cruz School (São Paulo, Brasil). Among the different contexts and formative resources aimed at meeting diversity, the teachers indicated the most relevant teamwork, curricular flexibility, and participation in courses and lectures. The teachers stated that throught methodological-dialogical devices the reflection on teacher's practice is promoted, built on the daily observation of his teaching and guided by questions, investigations and repositioning aimed at the definition of new goals and purposes for the construction of a creative path which is also a creator of new teaching and learning challenges.
Key words: teacher training, diversity, teacher-subject, researcher teacher

1. Introdução

Este trabalho propõe discutir as implicações diretas da formação docente no atendimento à diversidade de alunos em sala de aula, e na construção de uma escola de melhor qualidade para todos os alunos.

Apoiados na concepção de que todos os seres humanos são únicos, diferentes entre si, entendemos que todas as salas de aula são heterogêneas por definição e por isso mesmo as relações de ensino-aprendizagem que nelas se manifestam devem considerar as múltiplas possibilidades de aprender e de ensinar. Essa diversidade é marcada pela singularidade de cada aprendiz, por suas subjetividades e por suas características como sujeitos de aprendizagem em um ambiente coletivo que caracteriza o espaço escolar. Dessa forma, a sala de aula contempla alunos com diversos perfis de aprendizagem, incluindo alunos com entraves de diferentes naturezas – físicas, cognitivas e emocionais, no seu processo de aprendizagem, e alunos com altas habilidades, que se distinguem na performance acadêmica. Nesse sentido, toda escola há de ser inclusiva. Há de gerar acolhimento, pertencimento, e criar deslocamentos de aprendizagem capazes de desenvolver os diferentes potenciais de todos que a frequentam. Acreditamos que este compromisso deva ser expresso no Projeto Político Pedagógico e materializado em ações didático-metodológicas implementadas pela equipe docente.

Consideramos uma escola de qualidade aquela que se implica em desenvolver a aprendizagem de todos os alunos e para isso investiga e investe em conhecer esses diferentes processos de aprendizagem e em criar novas e diversas estratégias de ensino. Do ponto de vista da formação docente o mesmo deve acontecer. Assim como seus alunos, o professor também é único, indissociável de sua história e protagonista de sua narrativa. Por isso, a homologia dos processos[1] é importante ferramenta na "educação do educador", acolhido e valorizado nas diferenças, acompanhado em suas necessidades e desafiado em suas potências.

Temos clareza que este professor que aprende o faz por entender a complexidade e a responsabilidade de sua profissão. Nóvoa (1995) diz que: "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

1. Homologia dos processos: princípio enunciado por Donald Schön, que aborda a coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é praticado em sala de aula, ou seja, a possibilidade dos professores experimentarem em seu próprio processo de formação – quando estão na condição de aprendizes, o que sugerem como necessário e bom para seus alunos.

Atualmente, pelas aceleradas, múltiplas, instáveis, globais, tecnológicas e competitivas mudanças próprias do presente século, elevaram-se as expectativas depositadas na formação docente. Além de assegurar que todas as crianças e jovens frequentem as escolas, espera-se que suas propostas curriculares contemplem, com a máxima eficácia possível, uma variedade cada vez maior de aprendizagens compreendidas como relevantes para o ser, o fazer e o conviver humanos, atual e futuros. Defendemos que a formação docente, mais do que estar a serviço das demandas sociais e econômicas da realidade contemporânea, precisa estar a serviço da constituição de sujeitos que pensam, sentem, expressam e interagem eticamente. Conceber uma formação que promova o avanço de todos – professores, alunos e da própria sociedade – é assegurar sobretudo uma diversificação vívida de práticas formativas, que enlace e dê lugar às vozes e às formas pelas quais as distintas subjetividades indagam, pensam, interpretam e se expressam sobre o mundo. É dessa perspectiva que educadores-sujeitos e alunos-sujeitos poderão mais propriamente voltar-se aos complexos desafios do século XXI.

Em consonância com essa realidade, surge o investimento na formação de professores capazes de trabalhar em equipe e de assim contribuírem para o projeto institucional. Isso se promove por meio da discussão crítica e reflexiva de suas vivências e das situações dilemáticas presentes no cotidiano de sala de aula, buscando a construção de novos olhares, a consequente ampliação de suas possibilidades de ação e a elaboração de novas estratégias que colaborem de modo cada vez mais efetivo para com o desenvolvimento de todos os alunos. Tais discussões, também sustentadas pelo conhecimento teórico acumulado em outras áreas além da Educação, como: a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e afins, validam e valorizam esse conhecimento pedagógico produzido.

Esse saber construído na interação reflexiva permite ao professor elaborar e exercitar um diagnóstico muito particular, o diagnóstico escolar, levando adiante sua investigação sobre o sujeito-aluno que aprende, coletando pistas sobre as particularidades desse seu processo e assim reunindo material orgânico (sistêmico) para a constituição de seu trabalho diário.

O diferencial para esse fazer está também na estrutura organizada para o trabalho em equipe, pois aprender com o outro, aprender com o par, além de um valor declarado, há de ser uma possibilidade real de encontro no cotidiano escolar.

2. Enquadramento Conceitual

A ideia de professor reflexivo que assumimos no presente trabalho tem sua expressão maior em Philippe Perrenoud: "(...) um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. (...)" Portanto, no âmbito da formação docente "(...) é preciso, então, ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais." (Perrenoud, 1999). A noção de competência, proveniente do mundo do trabalho, é referenciada como "um conjunto de saberes e aptidões praticamente necessárias para as situações profissionais" (Demailly, 1987, p.62) e, no que se aplica aos professores, "referem-se ao trabalho coletivo e à expansão do trabalho pedagógico" (Voltolini, 2018, p. 113), ou seja, repercutem em nova forma de atuar profissionalmente. Nesse sentido, a noção de competência defendida por Perrenoud busca valorizar aquelas habilidades necessárias ao trabalho do professor, que vão sendo adquiridas e aprimoradas através do tempo, de um modo nunca totalmente consumado, e nem para atender a um mero rendimento mercadológico. (Voltolini, 2018, p.61).

Outros autores (Pimenta e Ghedin, 2002) apontam para a necessidade de "professores pesquisadores de sua própria prática". A partir disso, constrói-se um caminho que visa a percorrer saberes que não se limitam apenas aos saberes acadêmicos tradicionais. Os elementos da reflexão e da pesquisa precisam ser extraídos da experiência direta do professor com seus alunos, em sua realidade de trabalho. Esse saber, que é particular, pode ser discutido e enriquecido pelas análises de caráter acadêmico, como também assinala Guilbert e Troger (2012) "(...) os saberes teóricos de outra natureza tornam-se necessários, por exemplo, aqueles derivados de pesquisa ou referentes ao sistema escolar, à psicologia da criança etc, e os saberes que dizem respeito diretamente à prática de docência propriamente dita, saberes oriundos da experiência individual e coletiva, dicas e truques da profissão (...)". Tomamos aqui a perspectiva de Paulo Freire, patrono da educação no Brasil, quando reforça que pesquisa e ensino são indissociáveis: "Não há Ensino sem pesquisa e pesquisa sem Ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (Freire, 1997). Voltolini (2018, p. 68-69) ainda acrescenta que os saberes dos professores não são de ordem apenas epistêmica, pois implicam a dimensão subjetiva, sensível e peculiar de cada sujeito, marcada por processos inclusive inconscientes: "(...) nenhum processo de reflexão ocorre na lápide fria da *episteme*, nem se furta a ser afetado pelas fantasias de quem reflete (...) o professor tem

de lidar com elementos que escapam a qualquer planejamento pois ele não sabe, nem pode saber, como será *afetado* pelo encontro com o aluno."

Articulando as proposições desses autores, concordamos que nenhuma aprendizagem está pautada exclusivamente pelos saberes tecno-racionais, sendo necessário que a formação de professores não se caracterize como mero treinamento ou aperfeiçoamento padronizável, mas sim como espaços reflexivos em que diferentes narrativas e escutas possam ocorrer e circular, para fazer emergir o modo como cada um constitui e significa os seus saberes, e os lugares que ocupa nas relações educativas. Para aceitarem as diferenças dos alunos, a diversidade expressa no cotidiano de sala de aula, é preciso que os professores saibam aceitar as próprias diferenças e que, coletivamente, possam discuti-las, confrontá-las e buscar pontes para a ampliação de seus saberes, pois a construção de novos caminhos torna a colaboração indispensável. Tomando a escola como uma comunidade educativa inclusiva - pois remete-se sempre à diversidade - o papel do professor se amplia, tendo como foco diversificar seus métodos de ensino de modo a identificar as barreiras à participação e às aprendizagens de todos os alunos, sendo reflexivos, pensadores críticos capazes de resolver problemas, colocando-se como coautores, e codesenvolvedores do currículo em ação.

Por tudo isso, sustentamos que a educação com abordagem inclusiva, que promove o avanço de todos, é um processo de mudança e de melhora do sistema educativo, pelo qual diversas necessidades dos alunos são apreendidas e aprendidas por um professor reflexivo e pesquisador.

3. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo discutir uma proposição de formação docente que envolve diferentes contextos e situações de aprendizagem e que implica diretamente no desenvolvimento profissional do professor, no desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem de cada um de seus alunos e em última instância na melhor qualificação de toda a equipe docente.

4.Metodologia

A presente investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia qualitativa baseada na reflexão sobre a prática, construída através de uma avaliação feita por professores escolares sobre o seu próprio percursos formativo, relacionando as diferentes ações de formação docente com os resultados no atendimento à diversidade e no desenvolvimento de todos os alunos.

4.1 Amostra

A Escola Vera Cruz é composta hoje por uma equipe de 239 professores, polivalentes e especialistas, que atendem a 2043 alunos com idades compreendidas entre 01 e 18 anos, matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4.2 Instrumentos

- Questionário (abaixo) – aplicação feita por amostragem no grupo de professores dos diferentes segmentos da Educação Básica da Escola Vera Cruz

  1. Organize as situações de aprendizagem apresentadas abaixo de acordo com a importância que têm para a sua formação profissional no que diz respeito ao atendimento à diversidade em sala de aula.

  ( ) Cursos / Palestras

  ( ) Estudo individual (leituras teóricas)

  ( ) Discussão nos grupos séries

  ( ) Flexibilização do currículo entres pares docentes

  ( ) Reflexão temática sobre a prática nos diferentes Níveis

  ( ) Parceria com Lugar de Vida[2]

  2. Explique/ justifique sua primeira escolha:

  3. Pensando no seu percurso profissional no Vera Cruz, conte, em um parágrafo, o trabalho com a diversidade no qual você mais aprendeu.
- Entrevistas com profissionais dos segmentos da Educação Básica da Escola Vera Cruz a partir de suas práticas inclusivas
- Reflexão sobre a prática[3]

2. Lugar de Vida: centro de educação terapêutica, especializado no tratamento e na escolarização de crianças com problemas de desenvolvimento, situado em São Paulo. Além de práticas clínicas, promove pesquisas acadêmicas e de formação de profissionais, pesquisadores e estudantes das áreas da Saúde Mental e da Educação Inclusiva. Há quatro anos, parte da equipe pedagógica da Escola Vera Cruz mantém parceria de estudo e de pesquisa com este centro.

3. Reflexão sobre a prática: a expressão "pensamento reflexivo" originou-se nas formulações de John Dewey (década de 1930) sobre a compreensão da realidade e a construção de significados a partir das experiências vividas. No âmbito da prática docente, o conceito de **profissional reflexivo** surgiu mais recentemente nos trabalhos de Donald Schön, para quem o conhecimento prático consiste na **reflexão na ação** e na **reflexão sobre a reflexão na ação**, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades. Para assumir tal postura o professor deve dedicar-se a analisar diferentes aspectos da prática pedagógica.

4.3 Procedimento

Estabelecer relações entre o questionário respondido pelos professores, as discussões e reflexões realizadas em equipe e o atendimento à diversidade dos nossos alunos, identificado pelo desenvolvimento de cada um deles.

5. O processo de formação docente

5.1 Caracterização da escola pesquisada

A Escola Vera Cruz teve início no ano de 1963, caracterizando-se como escola de ensino privado, laico e humanista, para meninos e meninas, e, sempre em busca de atender à diversidade de alunos. Tem como seus principais objetivos educar para a paz e formar cidadãos éticos e preocupados com o bem comum.

Nesta perspectiva vem pautando seu projeto educacional numa constante construção, reflexão sobre a prática e atualização em equipe, baseando-se nos seguintes princípios:

1 – A aprendizagem deve ser significativa e com participação ativa do aluno na construção do conhecimento.

2 – Todos podem aprender; a escola é para todos em sua diversidade, cabe à escola criar condições para que isto aconteça.

3 – A escola deve pautar-se no princípio da heterogeneidade e acolher a singularidade e as diferenças inseridas na perspectiva do convívio coletivo.

4 – É importante apresentar o conhecimento como algo flexível, relativo e dinâmico e levar o aluno a aprender a aprender.

5 – A relação interpessoal é fundamental para a construção do conhecimento e a escola deve propiciar situações que favoreçam a troca e a construção coletiva.

6 – Aprender envolve esforço e prazer.

7 – A escola é lugar para aprendizagens acadêmicas e sociais. Deve haver espaço para a aprendizagem dos afetos, da ética, dos valores e das atitudes, por meio de instrução explícita e do modo que se convive na escola.

8 – É importante o vínculo com as famílias, pautado no diálogo, na troca e na parceria, como favorecedor da aprendizagem e do pertencimento de todos os alunos.

> **9 –** É importante estabelecer parceria e troca com outros profissionais especialistas, de fora da escola, que acompanhem os alunos, além de vínculo com outros grupos e setores da sociedade mais ampla.

Na **Educação Básica**, com 2043 alunos, atende crianças de um ano a adolescentes de dezoito anos e mantém também uma **escola de Inglês**, com curso optativo para alunos do Ensino Fundamental 1 (6 a 11 anos) e curricular para alunos do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio. No **Instituto Superior de Educação**, com 279 alunos, oferece curso de graduação em Pedagogia, pós-graduações na área de educação, cursos de educação continuada (CEVEC – Centro de Educação Vera Cruz), e mantém também a **Assessoria Externa**, que atua junto a escolas públicas, privadas e organizações educacionais do 3º setor, e um curso de **Educação de Jovens e Adultos** (EJA), gratuito.

Conta com cinco Unidades em espaços físicos diferentes e pensados para as necessidades específicas de cada uma dessas faixas etárias, todas localizadas em bairros de classe média-alta da zona oeste da cidade de São Paulo, Brasil. Embora tais especificidades diferenciem a configuração desses espaços físicos e de algumas ações didático-metodológicas nas Unidades, o Projeto Político Pedagógico nos integra, sustentando valores e princípios constituintes de uma estrutura e de um funcionamento que visa a atender à diversidade de alunos e configurar um corpo docente voltado para objetivos comuns.

Assim se configura a **estrutura escolar**:

- **Direção**: formada por um Diretor geral, uma diretora pedagógica e um diretor administrativo.
- **Coordenação Pedagógica**: há um coordenador em cada uma das Unidades.
- **Corpo docente:** na Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2 (até o 7º ano) é composto por professores polivalentes e professores-auxiliares de classe, além de professores-auxiliares de série voltados ao atendimento de alunos em situação de inclusão. Há professores especialistas para as aulas de Educação Física, Arte, Música, Biblioteca e Ateliê de Invenções. A partir do 8º ano do Ensino Fundamental 2 é composto por professores especialistas.
- **Orientação Educacional**: há um orientador educacional para cada ano-série que acompanha o grupo de alunos do segmento que atua, em ciclos de três ou quatro anos.
- **Psicologia escolar**: há um psicólogo escolar para cada ano-série que acompanha o grupo de alunos durante o Ensino Médio.
- **Assessores pedagógicos**: para o acompanhamento de cada componente curricular.

5.2 Os contextos formativos

Os principais dispositivos que asseguram o trabalho coletivo das equipes são:

- **Reuniões gerais:** envolvendo todos os integrantes da equipe pedagógica - coordenadora pedagógica, professores orientadores de série ou de áreas, psicólogos escolares, orientadores educacionais, professores especialistas, professores auxiliares de classe e professores auxiliares de séries;
- **Reuniões de grupo-série**: na Educação infantil e no Ensino Fundamental, envolvendo os professores (polivalentes ou especialistas) de cada ano-série e a orientadora educacional; no Ensino Médio, envolvendo os professores especialistas de cada série, o professor orientador da série e o psicólogo da turma;
- **Reuniões de área**: envolvendo a coordenadora pedagógica ou o/a assessor/a de área e os professores especialistas (Ensino Médio) ou polivalentes (Ed. Infantil e Ensino Fundamental) que compõem uma área curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática);
- **Conselhos de classe**: reuniões de caráter individual entre cada professor e a coordenadora pedagógica, o professor orientador de série, o psicólogo escolar, e/ou a orientadora educacional;
- **Reuniões inter-unidades**: envolvendo equipes pedagógicas de diferentes segmentos para o estudo de temáticas escolares e para a formulação de projetos integrados;
- **Reuniões, palestras e cursos** com profissionais externos à escola.

Nesses espaços institucionais, são partilhadas as experiências de sala de aula, com as compreensões, questões e inquietações que as aprendizagens singulares dos alunos evocam, por meio de recursos que propiciam a tematização das práticas[4] de sala de aula - filmagens, protocolos escritos e documentações didáticas. Esses registros permitem novas leituras coletivas e novos deslocamentos individuais, de modo que o professor pesquise mais profundamente os aspectos do seu fazer, a partir do confronto de ideias, pensares e soluções ponderadas pela equipe. Assim, busca-se assumir coletivamente as

4. Tematização da prática: o termo refere-se, segundo Telma Weisz, à "análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do professor". Ou seja, é um recurso para a formação profissional que cria condições para a reflexão sobre as práticas cotidianas do professor em sala de aula. Além do suporte escrito, essa documentação pode ser feita com gravações em áudio ou vídeo. "Ao se ver e ouvir, o professor consegue analisar o que não percebe que está fazendo", explica Regina Scarpa. "Ao tomar consciência das hipóteses didáticas, conseguimos ultrapassar a tradicional dicotomia entre certo e errado e a atitude prescritiva que costuma caracterizar as atividades de análise da prática docente (...) Tematizar é fazer com que o professor seja capaz de desentranhar as teorias que guiam a prática pedagógica real", nos diz Telma.

análises, os estudos teóricos e as intervenções que a equipe pedagógica considera pertinentes para a continuidade do processo formativo dos alunos, e da própria equipe. E, como um mosaico, tais deslocamentos se propagam, gerando a qualificação desses novos conhecimentos, que se aplicam a todos os alunos, e que por sua vez dão suporte à potencialização do desenvolvimento de cada um deles. Dessa forma, avançam alunos e professores, individual e coletivamente.

6. Resultados

6.1 A pesquisa aplicada

"Tomo como definição mínima de pesquisa "questionamento reconstrutivo". (...) é mister haver questionamento – atitude crítica diante da realidade, de tendência desconstrutiva e analítica, preocupada com desvendar os fenômenos para além da superfície; e é mister haver reconstrução – elaboração própria, individual e/ou coletiva, proposta dotada de alguma autonomia. (...) estou propondo pesquisa como estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestação de autonomia do sujeito, para que possa produzir conhecimento do qual seja a referência central." (Demo, Pedro. 2002) Partindo deste suporte teórico e tomando o professor como sujeito e como objeto da pesquisa aplicada, confrontado com as questões citadas anteriormente (4.2 Instrumentos) obtivemos como respostas estatisticamente significativas (pesquisa realizada por amostragem no grupo de professores dos diferentes segmentos da Educação Básica da Escola Vera Cruz) o resultado abaixo:

Tabela 1. Situações formativas e classificação dos professores em relação à importância para o atendimento à diversidade

	1a. Opção	2a. Opção	3a. Opção	4a. Opção	5a. Opção	6a. Opção
Discussão nos grupos séries	28,60%	28,60%	11,40%	17,10%	11,40%	2,90%
Flexibilização curricular	28,60%	14,30%	14,30%	14,30%	20%	8,60%
Cursos e Palestras	20%	17,10%	14,30%	14,30%	28,60%	5,70%
Estudo individual (leituras teóricas)	5,70%	22,90%	37,10%	11,40%	11,40%	11,40%
Reflexões temáticas sobre as práticas nos diferentes Níveis	17,10%	11,40%	14,30%	28,60%	17,10%	11,40%
Parceria com Lugar de Vida	0%	5,70%	8,60%	14,30%	11,40%	60%

As três categorias mais citadas percentualmente foram: 1º - Discussão nos grupos séries; 2º - Flexibilização curricular; 3º - Cursos/palestras.

As justificativas que sustentam tais escolhas, de acordo com cada uma dessas categorias seguem apresentadas a seguir.

Discussão nos grupos séries: para 28,60% dos professores que responderam à pesquisa o trabalho em equipe surge citado como a situação formativa que mais colabora para a construção e o planejamento de ações pedagógicas e de intervenções mais assertivas no atendimento à diversidade, pois promove a troca de experiências, a busca de caminhos, o enriquecimento de repertório com a apropriação de novas estratégias aplicadas e vivenciadas, a aprendizagem entre pares, a reflexão conjunta e o olhar coletivo e corresponsável para os alunos. Desloca o olhar cotidiano e naturalizado, promovendo um olhar coletivo para o singular, uma vez que nessas discussões são trazidas situações reais, vividas pelos professores no seu dia a dia, e que lhes causam dúvidas, insegurança e angústias. Permite-lhes também revisitarem conceitos, atualizarem experiências e conhecimentos, construindo novos saberes e novas práticas.

Flexibilização curricular: para 28,60% dos professores que responderam à pesquisa a possibilidade de atuar diretamente no currículo de modo a torná-lo mais eficiente para o atendimento à diversidade é fundamental, pois promove a reflexão e a busca de novos conhecimentos levando em conta que os alunos não aprendem da mesma maneira nem ao mesmo tempo e que é necessário buscar estratégias respeitando as características de cada um. A flexibilização curricular permite a criação de um espaço de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses possam atingir seu potencial.

Cursos e palestras: para 20% dos professores que responderam à pesquisa a participação em cursos e palestras os instrumentaliza mais para o atendimento à diversidade em sala de aula. Ancorando suas práticas em modelos de estudo ou em estratégias já construídas por alguma teoria desenvolvida sobre as diversas formas de aprendizagem, dizem sentirem-se mais preparados e confiantes para atuar junto aos alunos, considerando que ouvir profissionais que se dedicam a estudar e pesquisar especificamente sobre o tema correm menor risco de enveredarem em discussões e práticas baseadas em senso comum.

Levando em consideração também os apontamentos feitos pelos professores em relação aos **trabalhos com a diversidade nos quais acreditam que mais aprenderam**, nos deparamos com constatações que revelam como os momentos mais potentes de aprendizado aqueles vivenciados com alunos em situações de inclusão, pois exigem um fazer bastante específico e diferenciado, mobilizando nos professores muitos não saberes e com estes a necessidade de busca por novos conhecimentos, valendo-se de estudo individual, mas majoritariamente, da reflexão e da troca de experiências com outros professores e profissionais da escola. Como bem expressam dois de nossos professores: *"percebo que a minha formação profissional no que diz respeito ao atendimento à*

diversidade se dá na prática, junto com os alunos e outras educadoras. Eu me formo me relacionando com o que não sou eu. Não sinto como se estivesse "atendendo à diversidade", mas educando e sendo educado, convivendo." E, *"aprendi com os alunos, com os especialistas, com a equipe, com os familiares. Esses alunos "especiais" também me fizeram olhar para todos os alunos para que a diversidade fosse melhor atendida no grupo-classe*."

6.2 O atendimento à diversidade na perspectiva dos alunos

No texto *"Criando possibilidades de atender a todos"* (Affonso, 2017), relatamos que o projeto pedagógico do Ensino Médio da Escola Vera Cruz mantém os princípios formativos presentes nos segmentos escolares anteriores, ao mesmo tempo que busca preparar todos os adolescentes para as suas seguintes escolhas e etapas de vida, especialmente de âmbito universitário e profissional. Narramos o percurso da turma formada no ano de 2017, por entendermos representar o amadurecimento do nosso projeto pedagógico para a diversidade. Com aproximadamente cento e vinte alunos, dez deles eram ditos de inclusão escolar. A equipe pedagógica, mesmo com os impasses enfrentados a cada nível escolar, assumiu e trabalhou conjuntamente para que aqueles alunos tivessem seu "*lugar, voz e participação nas aulas, debates, eventos artísticos e esportivos, viagens, provas e trabalhos em grupo, nos intervalos e momentos recreativos, de acordo com seus modos próprios de vinculação"*.

Através da reflexão contínua conjunta entre professores, professora auxiliar, orientadores educacionais, psicólogos escolares, professores orientadores e coordenadores pedagógicos, traçavam-se objetivos formativos e intervenções educativas que fossem condizentes com as especificidades de cada um daqueles alunos, validando os seus alcances, ao invés de rotular os seus fracassos. Ao longo de toda a escolaridade, portanto, o currículo de referência para as aprendizagens foi assumido de modo flexível, com abertura para ajustes que procuravam atender às peculiaridades dos diferentes alunos.

Como resultado dessas ações escolares (currículo pautado por diferentes disciplinas, projetos e áreas de conhecimento, com acompanhamento conjunto pela equipe, e variabilidade didática para atender às especificidades dos estudantes), a grande maioria daqueles alunos conseguiu encerrar o Ensino Médio traçando destinos futuros que se apoiaram em suas possibilidades e desejos, considerando também as alternativas que o meio social brasileiro oferecia (ou o estrangeiro, para uma menor parcela deles). A nosso ver, esses jovens recém-formados alcançaram várias inserções pós-escolares bastante positivas, inclusive aqueles em situação de inclusão: uma jovem sindrômica que apreciava cozinhar (interesse que os professores se apoiavam para

construir várias experiências de aprendizagem na escola), optou por um curso profissionalizante de culinária; um estudante com acentuadas dificuldades cognitivas foi aprovado em um centro de formação artística, para continuar aprimorando suas destacadas habilidades nesse campo (as quais sempre enriqueceram os vários projetos artísticos fortemente presentes no currículo escolar); outro integrante daquela turma, com entraves estruturais em sua constituição psíquica, como era aficcionado por cinema, envolveu-se na escola com um projeto curricular de produção de um curta metragem, que lhe rendeu reconhecimento em um processo seletivo para uma universidade no exterior; outro estudante, que adorava viagens e idiomas, iniciou uma faculdade de turismo; outros deles, com hipóteses diagnósticas de dislexia e déficit de atenção, conseguiram ampliar suas conquistas em escrita e leitura, inclusive com aprovação nos exames vestibulares pretendidos (através de provas com condições diferenciadas, hoje reconhecidas por lei).

Quando relatam essas novidades, há em todos uma notória satisfação pelos conhecimentos sobre si e sobre o mundo que adquiriram durante a trajetória escolar. Descrevem a conexão entre certos saberes que a escola auxiliou a construírem (não só epistêmicos, se quisermos prosseguir com Voltolini), e os novos projetos formativos que agora realizam. Para alguns, o que destacam com algum estranhamento é a maior distância interpessoal vivida em seus novos ambientes de formação, quando comparam com a proximidade e os laços que puderam nutrir durante os anos escolares. Mesmo assim, esses jovens têm vivido o encerramento escolar em condições de prosseguir estudando, conviver em outros contextos, produzir e desejar novas realizações.

7. Conclusões

Nóvoa, numa abordagem crítico-reflexiva, afirma que "o processo de formação docente precisa envolver alguns aspectos centrais, tais como: a) a produção da vida do professor, no que concerne à valorização de sua formação, de sua prática e de suas experiências, mobilizando, para tanto, vários tipos de conhecimentos; b) a produção da profissão docente, relacionada com saberes específicos que se mantêm em constante transformação, pois envolvem relações cotidianas complexas que necessitam de decisão imediata; c) a produção da escola, considerada como o local legitimamente instituído para o trabalho e formação docente, sendo a inicial o pressuposto básico para a contínua."

Assim os processos de formação de professores são pensados na Escola Vera Cruz, envolvendo cada um como sujeito de aprendizagem, pesquisador da sua prática e produtor de conhecimento. Com uma estrutura que permite a troca de experiências, a discussão e a reflexão conjuntas,

investimos na perspectiva de aprendermos uns com os outros, de nos desafiarmos e nos apoiarmos e de construirmos saberes que possam responder às distintas necessidades e demandas das nossas salas de aula.

Olhar cada aluno como único, tendo a clareza de que o papel inclusivo é inerente à escola, também nos permite caminhar trilhando percursos mais consistentes e intencionais. Como bem cita um professor do nosso Ensino Médio: "*Trabalhar com os alunos de inclusão me permitiu olhar de forma mais individualizada para aqueles que não são considerados de inclusão no ensino médio, além de provocar repensar como se definem os objetivos de aprendizagem. Na medida do possível, é de extrema importância dar atenção a certas individualidades quando nos preocupamos com a aprendizagem de todos alunos. Lidar com uma condi*ção individual mais desafiadora*, além de nos fazer mudar concepções sobre o que pode ser desenvolvido na disciplina, nos leva a ficar mais atentos às características e potenciais de cada um do grupo de alunos*."

Vemos que muito já conquistamos, mas temos a certeza de que vários desafios ainda virão e tornar-se-ão "bons problemas". Hoje, temos plena convicção que um destes desafios é o desenvolvimento de recursos e estratégias para o trabalho com os alunos com altas habilidades. Inclusive do ponto de vista teórico, da produção de conhecimento científico, este é um desafio a ser construído, pois a maior parte dos estudos acadêmicos se concentra nos clássicos "alunos de inclusão". Com dedicação individual e muita reflexão conjunta, temos nos lançado a esse desafio, compreendendo-o na sua complexidade e nos valendo de passos já dados em direção à composição de uma escola mais justa, solidária e realmente inclusiva, que cumpra com seu objetivo primordial de oferecer a todos os alunos a melhor condição de desenvolvimento de seu potencial cognitivo, afetivo e social.

Afinal, como nos convoca Paulo Freire (1997, p.43), "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática."

Referências

Affonso, G. et al. Escola Vera Cruz: Criando possibilidades de atender a todos in Kupfer, M. C. et al. *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017

Demailly, L. *La qualification ou la competénce professionnelle des enseignants. Sociologie du Travail,* vol.29, n.1, p.59-69, 1987

Demo, P. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93-97

Dewey, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979

Fecarotta, Heitor e Mercadante, Stella. *Projeto Educacional da Escola Vera Cruz*. 1998. Documento interno.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ed. Paz e Terra, 1997

Garrido Pimenta, S.; Ghedin, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002

Guibert, T.P.; Troger, V. *Peut-on encore former des enseignants?* Paris: Armand Colin, 2012

Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

Perrenoud, P. *Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, n.12, p. 5-21

Schön, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000

Schön, D. *Os professores e sua formação*. In: NÓvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1992

Voltolini, R. *Psicanálise e Formação de Professores: Antiformação Docente*. Cap.8, p.113-124, Zagodoni Editora, 2018

Weisz, T.; Scarpa, R. *A tematização da prática*. Revista Nova Escola. São Paulo; 2008

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

A representação de docentes e discentes da educação de jovens e adultos sobre a diversidade de gênero e de sexo na prática escolar

Filho, Antonio Queiroz Benigno[1], Lola, Emerson de Castro[2]

[1]Docente da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Pará/Brasil;

Mestrando em Educação e Formação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

[2]Docente da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, Belém, Pará/Brasil;

Mestrando em Educação e Formação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

garciabenigno1@gmail.com[1], emersonlola2007@yahoo.com.br[2]

Resumo

A pesquisa aqui apresentada foi pensada a partir da convivência com os alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de ensino de Ananindeua-PA/ Brasil e da participação nas atividades do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará UEPA. Investiga a problemática: Que representações os docentes da EJA têm sobre a diversidade de gênero e alunos com orientação ou estereótipos homoafetivos e como desenvolvem estas representações em suas práticas pedagógicas e de letramento? Apresenta como objetivo geral: investigar as representações dos docentes da EJA sobre a diversidade de gênero e sexo no processo de aprendizagem escolar e objetivos específicos: (a) verificar os saberes e representações dos docentes e discentes sobre a diversidade de gênero nas turmas da EJA; (b) identificar os processos de aprendizagem utilizados pelos docentes que visam tratar a diversidade de gênero na sala de aula; (c) analisar a relação dos docentes com os discentes que apresentam condutas homoafetivas em sala de aula e (d) perceber como se desenvolvem as práticas de letramento a fim de minimizar as atitudes de preconceito e discriminação entre os alunos que apresentam orientação sexual homoafetivas. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram: a) levantamento bibliográfico de temas sobre educação de jovens e adultos, representações sociais; diversidade de gênero e de sexo; conversas informais com 01 aluno da 8ª série e 02 alunas da 4ª etapa da EJA; e entrevistas com 03 professores da EJA; e dinâmicas pedagógicas. Para a sistematização e análise dos dados, foi utilizado o uso de categorizações temáticas e analíticas e de considerações pertinentes à problemática da pesquisa. Entre os resultados podemos destacar: a sensibilidade de professoras em abordar a temática da sexualidade, minimizar

as atitudes de preconceito, discriminação e homofobia em sala de aula, assim como a necessidade de (re) pensar a formação inicial e continuada e práticas pedagógicas e de letramento decorrentes desse processo formativo.
Palavras-chave: representação social; diversidade; homoafetividade; educação de jovens e adultos; gênero e sexo.

Abstract

The research presented here was thought from the coexistence with the students and teachers of Youth and Adult Education (EJA) in a school of the municipal school of Ananindeua-PA / Brazil and the participation in the activities of the Popular Education Center Paulo Freire (NEP). of the Center of Social Sciences and Education of the "Pará State University" - UEPA. It investigates the problem: What representations do EJA teachers have about gender diversity and homoaffective-oriented students or stereotypes and how do they develop these representations in their teaching and literacy practices? It presents as its general objective: to investigate the representations of the teachers of the EJA about gender and gender diversity in the school learning process and specific objectives: (a) to verify the knowledge and representations of the teachers and students about gender diversity in the EJA classes; (b) identify the learning processes used by teachers to address gender diversity in the classroom; (c) analyze the relationship of teachers with students who have homoaffective behaviors in the classroom; and (d) understand how literacy practices develop in order to minimize the attitudes of prejudice and discrimination among students who have homoaffective sexual orientation. . This is a field research with qualitative approach. The methodological procedures adopted in the research were: a) bibliographic survey of themes about youth and adult education, social representations; gender and gender diversity; informal conversations with 01 8th graders and 02 4th graders of EJA; and interviews with 03 EJA teachers; and pedagogical dynamics. For the systematization and analysis of the data, the use of thematic and analytical categorizations and considerations relevant to the research problem were used. Among the results we can highlight: the sensitivity of teachers in addressing the theme of sexuality, minimizing attitudes of prejudice, discrimination and homophobia in the classroom, as well as the need to (re) think about initial and continuing education and pedagogical practices and literacy resulting from this formative process.
Keywords: social representation; diversity; homoaffectivity; youth and adult education; gender and sex.

1. Introdução

Diante da crescente discussão educacional sobre a diversidade de gênero, sexo, homofobia, preconceito e discriminação nas escolas públicas brasileiras percebe-se que ainda há muitas interrogações e inseguranças no tratamento das informações pertinentes aos estudos da sexualidade e, consequentemente, de suas representações sociais no cotidiano das pessoas.

Poucos são os espaços escolares, segundo Louro (2001) que discutem e dialogam sobre a relevância de tais questões no processo de aprendizagem dos alunos, apresentando-se a escola como um espaço de silenciamento e invisibilidade para os alunos/as que desvelam a homossexualidade ou orientação homoafetiva no seu processo de aprendizagem.

Silva (2004, p. 139), sob a ótica dos *Estudos Culturais*[1] destaca que: "todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação é cultural", ou seja, efetiva-se na cultura e dessa forma tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade humana. Nesse viés "a teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais – sistema de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder". Uma vez que, "a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano".

Todavia, notamos nesse contexto cultural, político e social que novos paradigmas e questões estão se delineando na sociedade em relação à diversidade de gênero (homem e mulher) e sexo (heterossexual e homossexual) que na atual conjuntura social ganhou representatividade por meio do Supremo Tribunal Federal – STF no julgamento conjunto da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4277, proposta pela Procuradoria-Geral da República, e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 132 em 05 de maio de 2011. Este julgamento homologou e reconheceu os direitos da união entre casais/parceiros homossexuais no Brasil. Avanços sociais que precisam estar presente também no contexto educacional, entre os quais na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Compreendemos que a educação é um processo contínuo, na qual professores e alunos compartilham experiências e buscam juntos mecanismos para elucidar questões de cunho político, econômico, social e cultural no percurso da aprendizagem, visando aperfeiçoar de forma profícua competências e habilidades dos alunos como: falar, ouvir, escrever, criticar, refletir e interpretar o mundo que os cerca, pois antes de se apropriarem das palavras ou signos linguísticos Freire (2003),

1 Análises epistemológicas que visam refletir as questões e relações entre cultura, significação, identidade e poder.

eles já fazem uso e estão inseridos nas práticas sociais de letramento Kleiman (1995), ou seja, fazem uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, mesmo que este se constitua por espaços de exclusão e preconceito pela diversidade cultural e sexual.

Contudo, essas premissas socioculturais não apontam, muitas vezes, ao docente da EJA as necessidades e dificuldades que os alunos realmente anseiam que sejam mediadas por ele, pois acreditam que a prática pedagógica utilizada no ensino fundamental para alfabetizar (crianças e adolescentes), pode ser aplicada com a mesma eficácia com os alunos da EJA. Por isso, faz-se oportuno investigar as representações que docentes e discentes da EJA inferem sobre a diversidade de gênero e sexo no processo de construção identitária na escola diante dos inúmeros casos de preconceito e homofobia entre jovens e adultos que são vítimas das arbitrariedades das condutas heteronormativas da classe hegemônica.

Entende-se ser fundamental que o professor tome como ponto de partida as concepções dos alunos sobre a cultura e sua diversidade na sociedade, tratando de questioná-las a partir do confronto com as concepções dos colegas e com os modelos propostos pelas ciências, pois, de acordo com Brandão (2002): a cultura (e suas representações, trabalho, família, comunidade) é um complexo simbólico através do qual, e somente através dele, a vida social é possível. E com isso, a cultura seria uma teia de significados Geertz, (1978) que contextualiza a vida prática dos sujeitos sociais dando-lhes referências para agir, sentir e pensar, num processo de produção de sentidos, de transformação da natureza e de comunicação humana.

> O estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino de Ananindeua-PA, com turmas da EJA. A realização da pesquisa deu-se pelo fato dos autores atuarem nessa modalidade de ensino e observar a presença de alunos/as com estereótipos homoafetivos, assim como conflitos referentes à diversidade de gênero e sexo decorrentes dessas características entre os alunos, professores e funcionários da escola.

Este artigo apresenta as seguintes seções: introdução, quadro conceitual, objetivos, metodologia, resultados e considerações com o objetivo de analisar como se desenvolve o processo de inclusão na diversidade de gênero e sexo nas práticas cotidianas de ensino pelos professores nas turmas da EJA e refletir sobre as possibilidades e contradições para o desenvolvimento de atividades e atitudes que envolvam, respeitem e dialoguem sobre a diversidade de gênero e sexo na escola, na família e na sociedade.

2. Educação de jovens e adultos e a diversidade de gênero e sexo na escola

Hoje, toda gente fala mais livremente de assuntos relacionados a sexo. Entretanto, há ainda rígidos mecanismos de controle, repressão e muita ignorância sobre a questão, mais o assunto é bem mais frequente do que alguns anos atrás.

> O segredo do sexo não é, sem dúvida, a realidade fundamental em relação a qual se dispõem todas as incitações a falar de sexo – quer tentem quebra-lo quer o reproduzam de forma obscura, pela própria maneira de falar. Trata-se, ao contrário, de um tema que faz parte da própria mecânica dessas incitações: maneira de dar forma à exigência de falar, fábula indispensável à economia infinitamente proliferante do discurso sobre o sexo. O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo. Foucault, (1977, p. 36)

Observamos que os processos comunicacionais que desvelam a temática da sexualidade na escola e que se refletem nas relações sociais são marcados por mecanismos que controlam a exposição, a análise e a reflexão ao sexo, porque este assunto geralmente vem à tona, como um método de prevenção sexual, como por exemplo, para falar das DST/AIDS, gravidez na adolescência, drogas e contracepção. Assim, conhecer, analisar, refletir, criticar e discutir questões inerentes à diversidade de gênero e sexo no ambiente escolar e especialmente na EJA, ainda é tarefa negligenciada por muitos docentes no processo de aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, Louro (2000, p. 31) pontua:

> Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

A EJA traz em seu desenvolvimento histórico marcas culturais de preconceito e discriminação que precisam ser retificadas pelo respeito à diversidade dos sujeitos que a constituem como afirma, Oliveira (2011, p. 47):

> A educação de jovens e adultos apresenta uma especificidade etária porque tem o olhar para jovens, adultos e idosos das classes populares que não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou

> foram “evadidos” ou “expulsos” da escola. Jovens, adultos e idosos “excluídos” e “marginalizados” pelo sistema econômico-social, vistos como “analfabetos” e muitas vezes considerados “incapazes” de aprender.

Além disso, a EJA, além de ter como públicos-alvo jovens, adultos e idosos que foram impedidos de prosseguir a escolarização na idade adequada, comportam também alunos/as com orientação sexual diferente da heteronormativa/heterossexual, ou seja, homens e mulheres que sentem atração/desejo sexual por pessoas do mesmo sexo ao invés do sexo oposto Louro (2001,p. 31).

As dificuldades para que possamos desenvolver práticas de ensino emancipatórias na EJA são inúmeras estruturais, geográficas, políticas e econômicas e que muitas vezes nos falta à sensibilidade para perceber as peculiaridades que envolvem as histórias de vida dos sujeitos que a constitui. De modo, que ignoramos segundo Comerlato (2004, p. 11):

> Os adultos analfabetos tem uma experiência que os ajuda a ver e organizar o mundo – visão eivada ao mesmo tempo de sonhos, fantasias, expectativas, realizações e muitas limitações: dores e frustrações que afetam a sua autoestima e sua inserção na sociedade, onde são excluídos política, social e economicamente, marcados frequentemente por uma história de fracasso escolar.

O que nos faz refletir sobre as questões da sexualidade e suas diferenças no espaço escolar, pois por constituírem-se de alunos/as marcados por processos de descontinuidade escolar e numa perspectiva, muitas vezes, tradicionalista não observaram ou tiveram a possibilidade de analisar e refletir sobre a relevância e contrariedades das diferenças sexuais e de gênero na formação humana e social.

Para Silva (2000), mediante a perspectiva da teoria cultural contemporânea, a construção de identidades ocorre por meio da ideia de movimento, no qual há a ruptura com a fixação da identidade como um processo socialmente imposto de homogeneização cultural, comportamental e estético.

Portanto, falar dos alunos/as e professores/as da EJA e das diversidades de gênero e sexo na escola é um dilema para muitos professores nas escolas públicas brasileiras, uma vez que emerge de conquistas sociais e políticas recentes, que não nos comprometemos e responsabilizamos como devia para efetivá-las, analisá-las e refleti-las como merecem. Mas, que também causa medos e inseguranças, pois advém de um cenário silencioso e repleto de preconceitos e discriminação, seja pelo assunto ou por quem o profere.

É no contexto das formas de representação de si que as identidades sexuais e de gênero são estabelecidas por cada sujeito, como nos indica Louro (2008, p.26):

> Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

No processo de construção de identidade, cada sujeito estabelece, embora não de forma estável ou fixa, suas relações com o gênero a partir de suas identidades sexuais e de gênero. Esses processos que tomam corpo na construção das identidades de cada sujeito, tendo em vista fatores, como classe social, história de vida, etnia, estética, nacionalidade, subjetividades, dentre outros, estão diretamente ligados às condições de tensões de poder estabelecidas nas relações sociais, fazendo com que atue o caráter de ocultação de identidades, tendo em vista os padrões instituídos a partir de critérios e modelos de normalidade.

3. Objetivos

Este estudo teve como objetivo geral investigar as representações dos docentes da EJA sobre a diversidade de gênero e sexo (alunos/as com orientação ou estereótipos homoafetivos) no processo de aprendizagem escolar.

E como objetivos específicos: verificar os saberes e representações dos docentes e discentes sobre a diversidade de gênero nas turmas da EJA; identificar os processos de aprendizagem utilizados pelos docentes que visam tratar a diversidade de gênero na sala de aula; analisar a relação dos docentes com os discentes que apresentam condutas homoafetivas em sala de aula e; perceber como se desenvolvem as práticas de letramento, a fim de minimizar as atitudes de preconceito e discriminação entre os alunos que apresentam orientação sexual homoafetivas.

4. Metodologia

4.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa desenvolvida foi a de campo, com abordagem qualitativa. A qual considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (Silva, 2001). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, bem como não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

4.2 Sujeitos da pesquisa

O estudo envolveu 6 sujeitos, sendo 03 (três) docentes: 01 (uma) professora de Língua Portuguesa, 01 (uma) professora de Geografia e 01 (um) professor de Ciências e 3 (três) alunos: 1 (um) aluno do 9º ano e 02 (duas) alunas da 4ª etapa.

Neste estudo os docentes da Educação de Jovens e Adultos foram identificados como P1, P2 e P3 e os alunos denominados de A1, A2 e A3, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos e a imparcialidade da pesquisa.

Assim, os sujeitos do estudo são docentes da EJA, da 3ª a 4ª etapa em escola da rede municipal de ensino de Ananindeua-PA. Os quais foram escolhidos pelos seguintes critérios: serem professores da EJA, de ambos os sexos e aceitarem participar da pesquisa.

Os critérios para a escolha dos alunos foram: serem alunos de ambos os sexos, de apresentar características e/ou estereótipos homoafetivos e aceitarem participar da pesquisa.

Os docentes apresentam o seguinte perfil: a P1 tem 41 anos de idade, licenciada em Pedagogia e Letras possui especialização em Educação Ambiental. A P2 tem 47 anos de idade, licenciada em Geografia com 27 anos de atuação no magistério. O P3 tem 54 anos de idade, licenciado em Ciências Naturais com habilitação em Biologia, possui especialização em Docência do Ensino Superior.

E os alunos: A1 tem 16 anos, cursa o 9º ano do ensino fundamental. A2 tem 17 anos, cursa a 4ª etapa da educação de jovens e adultos. A3 tem 18 anos cursa a 4ª etapa da educação de jovens e adultos.

4.3 Procedimentos metodológicos

a) levantamento bibliográfico de temas sobre educação de jovens e adultos, a teoria das representações sociais entre outras;

b) realizadas conversas informais com os alunos e entrevistas com os professores referentes aos saberes e representações dos docentes sobre a diversidade de gênero na prática escolar;

c) dinâmicas pedagógicas com o uso da técnica do desenho e colocando-se no lugar do outro, para visualizar as representações com os alunos da EJA sobre a temática da diversidade de gênero e sexo na escola com o intuito de verificar as atitudes que suscitam inclusão e/ou preconceitos e discriminação na escola.

O roteiro da entrevista com os professores foi dividido em dois blocos de questões, sendo o primeiro referente à diferença de sexo na escola e o segundo sobre a diferença de sexo na prática docente, constituído por perguntas objetivas e subjetivas sobre a diversidade de gênero e sexo na escola e na prática docente.

De posse das informações, foi feita análise dos dados por meio de categorizações temáticas e analíticas e de considerações pertinentes à problemática da pesquisa.

A base de estudo é a teoria das representações sociais na abordagem psicossocial de Moscovici (2003) a qual apresenta as principais características dessas representações que se delineiam no caráter da funcionalidade e no performativo. No aspecto da Funcionalidade das Representações (ou organização do real), as representações são “uma modalidade de conhecimento particular”, que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

5. Resultados

Sobre os achados da pesquisa, estes permitiram analisar e refletir sobre as representações sociais de professores e alunos da EJA acerca da diversidade de gênero e sexo na prática escolar, assim como perceber que essas relações são marcadas por atitudes e discursos que expressam por vezes preconceitos e discriminações pelos alunos/as que não apresentam as condutas heteronormativas socialmente valorizadas nas relações pessoais e/ou interpessoais.

Nesse sentido, ao analisar as seguintes categorias representadas pelos professores e alunos depreende-se:

5.1 Diversidade de gênero e sexo em sala de aula

Percebemos que a representatividade de alunos/as com orientação sexual homoafetiva nas turmas da EJA é mínima e que esses alunos/as buscam construir relações pessoais e interpessoais com colegas e professores que demostram respeito e atenção as suas diversidades, poucos alunos/as tem a oportunidade de conversar com os pais e/ou irmãos sobre sua orientação sexual e buscam na companhia de colegas e diálogos de professores da escola uma forma de representar como se sentem e as dificuldades que enfrentam para viver sua sexualidade na família, na escola e com amigos e conhecidos da comunidade onde moram.

Assim, alguns professores afirmaram ter dificuldades em dialogar e construir laços de afeto com alunos/as homossexuais e buscam em atitudes de imparcialidade preservar a identidade desses alunos/as que sabem dos preconceitos e discriminações que passaram para conseguir o respeito e a dignidade de pessoas humanas na sociedade.

Podemos destacar na relação de inclusão das diversidades de gênero e sexo na EJA a sensibilidade de professoras em abordar a temática da sexualidade e suas nuances com atenção e disponibilidade para fazer relações pertinentes com a disciplina que leciona, buscando minimizar as atitudes de preconceito, discriminação e homofobia.

5.2 Formação inicial/continuada e prática escolar

Detectamos que as práticas pedagógicas e de letramento desenvolvidas em sala de aula com os alunos refletem o processo de formação inicial e continuada, na qual os professores foram e/ou estão submetidos, pois as suas atitudes e discursos diante das diversidades de gênero e sexo representam concepções didáticas tradicionalistas e reprodutivistas ou democráticas e emancipatórias. Aspecto este relevante no processo da pesquisa, pois os professores participantes apresentam perspectivas formativas que interferem diretamente no discurso do respeito e da valorização das diferenças em sala de aula.

Uma vez, que um professor possui 2 habilitações em licenciatura e 20 anos de experiência em sala de aula, mas não consegue dialogar sobre a possibilidade de ver sua disciplina interagir com a diversidade dos sujeitos que está formando para que então tanta formação? Enquanto, outros professores com uma licenciatura, uma especialização e 10 anos ou menos de experiência em sala de aula conseguem

fazer relações profícuas com a diversidade e realidade dos sujeitos que está formando, desse modo, podemos perceber a aplicabilidade e utilidade da formação inicial e continuada.

Portanto, na construção das relações pessoais, sociais e trocas de saberes e conhecimentos na escola, o professor deve colocar-se numa atitude de respeito e valorização das diferenças sejam elas de gênero, sexo, religiosa, cor, etnia, política ou ideológica, pois ele apresenta-se com maior possibilidade de analisar, refletir e criticar os preconceitos e discriminações que surgem em sala de aula.

5.3 Alunos/as homoafetivos

Verificamos que os discursos de alguns professores apresentam-se numa perspectiva de respeito e atenção às diversidades de gênero e sexo na sala de aula, porém ao compararmos com os discursos dos alunos/as homoafetivos detectamos certa dicotomia relativamente as suas práticas cotidianas, como por exemplo, o fato do professor de biologia falar apenas dos aspectos funcionais, reprodutivos e de prevenção (DSTs/AIDS) do sexo eximindo-se de tratar dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos que envolvem o discurso da sexualidade e suas relações com vida prática dos alunos.

Entretanto, com os demais professores, aquele docente consegue falar e discutir com proficiência dos aspectos que envolvem a diversidade sexual em sua realidade cotidiana. Os posicionamentos nos faz pensar: porque eximir-se do medo e da vergonha de falar de sexo com seus pares e vestir a ditadura do preconceito e do pudor ao falar com os alunos/as? será que os professores precisam de mais atenção e esclarecimentos do que os alunos sobre as temáticas que envolvem a sexualidade na escola? ou é apenas o medo de não ter didática ou metodologia para abordar com “aprendizes” da sexualidade um tema complexo e nebuloso ainda em muitas práticas docentes?

Temos os convites (conhecimentos/saberes) e os convidados (alunos/as) falta-nos apenas a coragem de convidá-los a comer e beber de nossas experiências e desfrutar das possibilidades que encontraremos ao vermos as diferenças como oportunidade para construir novas e excitantes aprendizagens na escola, a partir da contextualização desses saberes.

5.4 Valorização e respeito pelas construções identitárias

Ficou evidente que para alguns docentes da EJA falta ainda a sensibilidade e a ampliação formativa através da formação continuada para reconhecer, valorizar e respeitar as identidades dos alunos/as homoafetivos em sala de aula, pois aos professores que buscam tratar da temática em suas aulas, ainda o fazem em meio a comentarios preconceituosos de alguns colegas docentes.

Desse modo, enquanto houver profissionais da educação descomprometidos com o papel transformador, emancipatório e humanizador da educação como direito de todos, a prática de professores que buscam dialogar com os alunos/as sobre as diversidades de gênero e sexo na escola serão, muitas vezes, solitária e isolada do currículo escolar, pois pouca é a atenção oferecida pela gestão e coordenação pedagógica aos professores e alunos da EJA a fim de construir ações que respeitem e valorizem as diferenças socioculturais na proposta curriular escolar.

6. Conclusão

A construção de relações que reproduzem representações sociais, desigualdades e diferenças de gênero e sexo dentro da sala de aula, o silêncio sobre relações étnicas e raciais na sociedade; a desvalorização dos saberes; e das dicotomias nas práticas de letramento na EJA, mobilizou a realização dessa pesquisa e confrontou-se diante das atitudes e discursos dos professores e alunos, diante das representações que ambos possuem sobre a diversidade sociocultural existente no pequeno espaço de (des) construção e conflitos sobre os saberes e conhecimentos da sexualidade humana.

Assim, poder analisar e refletir sobre a diversidade de gênero e sexo na EJA e seus desdobramentos na relação professor e alunos/as com orientação sexual homoafetiva proporcionou um (re) pensar das práticas pedagógicas e de letramento na abordagem de temáticas, onde a sexualidade faz-se presente e necessária para o diálogo sobre atitudes e discursos carregados de preconceitos e discriminação por pessoas que buscam o respeito e a dignidade de ser e estar vivendo e construindo suas identidades na amplitude das oportunidades de ser homem ou mulher na sociedade. Pois, como afirma Foucault (1997), o sexo é o acesso à vida do corpo e a vida da espécie, servindo como base nas disciplinas e nas relações sociais, ela foi esmiuçada em cada existência humana e tornou-se a chave da individualidade.

Desse modo, ao analisar e refletir sobre as representações sociais de professores e alunos da EJA acerca da diversidade de gênero e sexo na prática escolar pode-se perceber que essas relações são marcadas por atitudes e discursos que expressam por vezes preconceitos e discriminações pelos alunos/as que não apresentam as condutas heteronormativas socialmente valorizadas nas relações pessoais e/ou interpessoais.

A pesquisa tras para reflexão os preceitos do pluralismo como valor sócio-político-cultural, iberdade para dispor da própria sexualidade, inserida na categoria dos direitos fundamentais do indivíduo, expressão que é da autonomia de vontade e visa subsidiar orientações e conversas com alunos, professores e comunidade escolar sobre as novas configurações familiares que desenvolvem-se nas sociedades contemporaneas.

NOTAS

Entendemos por heteronormatividade a obsessão com a .sexualidade normatizante heterossexual, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante e imoral. Colocando desta maneira, segundo Britzman (1996), uma imagem de identidade sexual heterossexual como “normal” e “natural”.

Referências bibliográfica

Brasil, 2011. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132-RJ pela ADI nº 4.277-DF. União homoafetiva e seu reconhecimento como instituto jurídico.

Brandão, C. R. (2002). *A educação popular na escola cidadã.* Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes.

Comerlato D. M. (2004). *Escrita, representações gráficas e cognição*. Revista Educação e Realidade. Jul/Dez.

Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. 35 ed. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, – 288p.

Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Geertz, C. (1978) "*Ethos, Visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados".* In, A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.

_____. (2001a) *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica:* a contribuição dos estudos do letramento. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez.

_____. (1993). Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativista crítica do discurso do professor. DELTA. V. 9, n. Especial, p. 417-435.

_____. (2001). *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica:* a contribuição dos estudos do letramento. Educ. Pesq: [on line]. Jul/dec, v.27, nº 2 [citado 21 de setembro de 2004], p. 267- 281. Disponível na world wibe web: http://www.scielo.br/scielo.phd?script=scri_arttext&pid=s151797022001000200006&Ing=pt&nrm=iso.ISSN1517-9702.

Louro, G. L. (2001). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes,

_____. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista na escola*. Porto Alegre: Mediação, p. 85-96.

_____. (1999). *Pedagogia da sexualidade*. In: _____. (Org.). O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2000). *Corpo, escola e identidade. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-75, jul./dez.

_____. (2001). *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*. Estudos Feministas, vol. 9, n. 2, p. 541-553.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Oliveira, I. A. (2009). *Educação de Jovens e Adultos.* In: TV Escola/Salto para o Futuro: Educação ao longo da vida. Ano XIX – Nº 11 – Set/.

_____. (2008). *Alfabetização em Paulo Freire: apropriação da Leitura e da Escrita Crítica de Mundo*. In: Caderno de Formação Pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teórico-metodológicos, nº 1 (mimeo), Belém: NEP/CCSE/UEPA.

_____. (2006). *Filosofia da Educação: reflexões e debates.* Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2004). Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. Revista da Alfabetização Solidária, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Buraco – investigação em educação artística Rede no ensino superior

Cinayana Silva Correia[1], Ana Serra Rocha [2], Clara Gomes Marques[3]

[1]Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, Doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa (Portugal)

[2]Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, Doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa (Portugal)

[3]Centro de Investigação de Estudos em Belas Artes, Doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa (Portugal),

E-mails cinayanacorreia@campus.ul.pt, anaserrarocha@gmail.com, claram@campus.ul.pt

Resumo

Refletir a respeito dos processos educacionais e tecnologias mediadoras, facilitadoras para a construção do conhecimento é uma das preocupações de um grupo de estudantes de Doutoramento que se autointitula de Buraco – Investigação e Educação Artística em Rede. Em 2016, na primeira edição do Doutoramento em Educação Artística, co-titulado pelas Universidades do Porto e de Lisboa, no que diz respeito a mediação entre professor, alunos e objeto de conhecimento, este grupo demonstra qualidades rizomáticas à medida que amplia as conexões e minimiza as distâncias por meio da tecnologia (Martins, 2002). "O processo do grupo vai-se estabelecendo, consolidando, serpenteando novas formas de encontro, dentro e fora das aulas. Dessa necessidade de partilha permanente, de procura, questionamento e de conexão, são criadas redes de diálogo digitais, abertas para o parto da comunidade" (Caetano, A., et al., 2019)."O olhar da busca e o olhar do encontro ampliam-se nesta alternância de autorias e presenças que a dissonância da diversidade deste grupo promove. Assim,"novas subjetivações e novos caminhos de aprendizagem" (Atkinson, 2011) (des) orientam o grupo que tem procurado dinamizar a criticidade, a colaboração, a pedagogia do evento e do desconhecido, e a cada caminho uma aprendizagem e ressignificação. A flexibilidade que se tem vindo a construir e que organiza e esculpe as dinâmicas do grupo, provocam e evocam um bem-estar experiencial em tempo-real.

Palavras-chave: Educação Artística, Comunidade de investigação, Ensino Superior, Tecnologias mediadoras.

1. Introdução

Este artigo apresenta o movimento de um grupo de estudantes de Doutoramento que se autointitula de Buraco – Investigação e Educação Artística em Rede, discentes da primeira edição do Doutoramento em Educação Artística, co-titulado pelas Universidades do Porto e de Lisboa, em 2016.

Como a própria natureza deste curso se apresenta, organizado na somatória de quatro instituições de ensino superior- Instituto de Educação e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa; e Faculdade de Belas-Artes e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto-, a sintonia dos alunos alcançou um timbre peculiar.

Composto por alunos de diferentes nacionalidades, contextos e experiências diversas, seja de Portugal, do Brasil ou de Moçambique, enriquece o grupo à medida que se permite a singularidade e autonomia discente, o diálogo permanente e configuração de rede de partilha e reflexão.

O desejo de arquitetar teias físicas ou virtuais de comunicação que não só integrassem as dinâmicas curriculares como também propostas e encontros fora da contexto académico, centrados nas questões que interpelam e irrequietam os diversos processos de investigação, envolvem-nos e mobilizam-nos nesta aventura que agora partilharmos.

Recentemente, no VIII Congresso Internacional Matéria-Prima, foi apresentado pela primeira vez este grupo, numa dinâmica intitulada "Buraco: a importância da rede no aprofundamento de um percurso investigativo", com o objetivo de apresentar à comunidade científica a criação e desenvolvimento do grupo, o seu movimento na comunidade e enquanto comunidade.

O que no início parecia ser um conjunto diverso e disposto a um caminhar investigativo, tornou-se também uma rede de alunos investigadores num percurso académico, afetivo, virtual e político, pois dinamiza-se a partir do diálogo, do envolvimento, da diversidade, da negociação, do amigo crítico que impulsiona e acolhe. A decisão deste grupo em apresentar o Buraco – Investigação e Educação Artística em Rede pode justificar-se pela necessidade de perceber o processo de investigar em rede, e o entendimento de que mesmo com caminho tenro é importante voltar-se para dentro e para fora num olhar inacabado mas disposto a aprender.

2. Grupo em movimento

O grupo Buraco – Investigação e Educação Artística em Rede é consequência de um percurso investigativo de alunos do curso de Doutoramento em Educação Artística, que desde 2016 dispôs a pensar o espaço do entre. Do entre espaços, entre professores e alunos, entre temas de pesquisas, entre tempos e experiências, entre objetivos e percursos.

A palavra Buraco foi comentada por um dos professores numa das primeiras aulas do curso, o mesmo referenciou que "A tese é como ir para dentro de um Buraco" (26 nov. 2016), o que causou barulho na turma, pois badalou como algo sombrio, de difícil retorno a luz, restrito e solitário. No entanto, e como forte contribuição para intitular este grupo de alunos investigadores, o desafiador professor queria mesmo fazer-nos observar o avesso, afirmando que a nossa escolha enquanto investigadores pode ser um mergulho num buraco de profícuas presenças, encontros de diversidade e reflexões. Nas palavras de Paul Ricoeur[1], o referido professor esclareceu a turma de onde estava a falar de que "A tese é como ir para dentro de um buraco", a partir do conceito de "buraco" como um lugar de presenças e apoios.

Desde então a palavra Buraco percorreu os corredores, a cantina da universidade, o pensar, o escrever, o desenhar, dos espaços entre o ser aluno, ser investigador, ser professor, ser artista, culminando-se numa rede de investigação em Educação Artística, junta ou solitária, com presenças e ausências, encontros e desencontros, sempre a caminhar.

2.1 Encontros e presenças

A contemporaneidade dos meios de informações, do imediatismo, das redes de acesso a conteúdos e troca de dados, pode contribuir para o acesso a um conhecimento cada vez mais efémero. Sendo que a educação muito se preocupou, e ainda se preocupa, em saber o que ensinar, como ensinar, que estratégias utilizar para este ou aquele conteúdo, como planear o que deverá ser ensinado nesta ou naquela disciplina. Suprimindo-se, muitas vezes, de perceber a formação do sujeito pensante,

1 Foi nos Estados Unidos da América que aprendi a dirigir um seminário. Sempre o concebi como muito exigente a respeito dos participantes, que deviam contribuir ativamente. Graças ao modelo americano, resisti sempre à tendência que têm os centros de investigação franceses de se tornarem máquinas de conferências. (...) Nunca senti o que mais tarde li a meu respeito, que teria estado 'num buraco' até um período recente, esquecido. Pelo contrário, tive sempre um sentimento de ter a audiência que merecia, nem mais nem menos: grandes satisfações de ensino e satisfações que eu diria conceptuais na relação comigo mesmo (Ricoeur, 2009: 125-126).

dotado de personalidade, de competências pessoais e interpessoais, de necessidades de expressar, do desenvolvimento integral do ser humano.

Neste sentido, o processo de aprender precisa acompanhar os avanços tecnológicos e científicos, bem como considerar como o sujeito da atualidade aprende, que é bastante diferente do que foi aprender e do que será aprender, propondo repensar a ação pedagógica continuamente.

A oportunidade da construção de uma pedagogia cooperada, de construir redes e comunidades de partilha e reflexão, fundamentada nas convicções de Sérgio Niza (2012), podem favorecer e fortalecer o percurso de aprendizagem. E no caminho para a construção destas redes pretendidas, quer seja nos momentos das partilhas quer seja nos trilhos das reflexões, o uso de tecnologias digitais com as interações presenciais fortalece de forma significativa e necessária a produção de conhecimento.

Contudo, quando nos pensamos inacabados, e por concordarmos com Paulo Freire (2002), quando refere que "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar", é que a construção desta rede - denominada Buraco - partilha informações, disponibiliza referências e eventos académicos e artísticos, encoraja, acalenta e estende afetivamente a mão de apoio a partir das presenças que a tecnologia proporciona, seja pelo grupo secreto "O Buraco" criado na rede social Facebook, seja por e-mail ou pelo grupo criado na rede WhatsApp.

3. Metáforas de uma comunidade de aprendizagem

O Buraco é um grupo móvel, flexível, aproximando-se das necessidades de uns e de outros, sugerindo e incluindo outras propostas de ação e de escrita. Iniciou-se com um desenvolvimento físico, mas a submissão neste evento já é por si uma transformação do Buraco à possibilidade.

Escrita partilhada, autores comunicantes, vetores e ligações estabelecidas entre outro e o eu. Nunca só. Nunca ausente. Um entrelaçar dinâmico realista, possível nos eventos da comunidade científica e universitária.

Deste diálogo inicial, se estabelece um processo coletivo e viajante, a desaguar num tecido vivo e curioso, nutrido desde o seu arranque. As dinâmicas desenvolvidas por alguns dos seus elementos, que se designaram como "Buraco", numa metáfora académica encadeada por vivências comuns significativas, num mergulho de um bom-encontro, numa referência a Espinoza, inspirada pelas palavras de um dos nossos professores, vão-se focando nesta reflexão e questionamento sobre o que é a investigação em Educação Artística, quem são os seus investigadores e quais são os limites

e as potencialidades do processo em si e das comunidades inventadas num processo de certa forma disruptivo, evocando ainda assim, consistência na identificação de mapas desconhecidos (ou talvez, nenhum mapa) para ir seguindo adiante?

Centrando as questões que nos inquietam na investigação académica de uma perspetiva crítica, colaborativa e política, fomos explorando em conjunto, conceitos e metodologias como a pedagogia do evento e do desconhecido, criando espaços de dissenso onde assumimos "novas subjetivações e novos caminhos de aprendizagem" (Atkinson, 2011), aceitando pensar desafios como as arts- based researh, num trabalho para uma unidade curricular baseado na a/r/tography (Irwin, 2004)

Recentemente com as primeiras Jornadas de Educação Artística realizadas no Instituto de Educação o grupo de docentes do doutoramento de educação artística de Lisboa e Porto apresentaram as suas comunicações. Mas como pode existir um evento neste âmbito, e o Buraco não se representar?

Assim, e apressadamente, entre encontros a dois elementos, ou a três, fomos esculpindo esta inquietação de sermos os primeiros alunos no doutoramento. Entre um aqui e um agora, as intenções tomaram forma, e a ação aconteceu.

Partindo da abordagem humanista de autores como Carl Rogers (1984) Vygotsky (1978) e Dewey (2002), resgatamos o conceito da construção colaborativa do conhecimento, encorpada na partilha de saberes e experiências, sugerindo um processo fundamentalmente social e interativo, desaguando nas chamadas comunidades de aprendizagem.

Estas, segundo Ferrada & Flecha (2008), pressupõem a existência de um espaço, que poderá ser físico ou um não lugar virtual que suporta o apoio mútuo dos seus elementos e desencadeia um sentimento de pertença, sendo o conceito de aprendizagem edificado através de um percurso coletivo que visa, ainda que espontaneamente, atingir o enriquecimento experiencial de todos os seus participantes.

Refere-se não só o enfoque no fator humano e nas suas sinergias, mas também nas estruturas curriculares, como referentes teóricos e estruturais no âmbito de um ou diversos temas ou áreas de conhecimento que agregam os elementos dessa mesma comunidade (neste caso específico a Educação Artística), como refere Yarnit (2000, p.11):

A learning community addresses the learning needs of its locality through partnership. It uses the strengths of social and institutional relationships to bring about cultural shifts in perceptions of the value of learning. Learning communities explicitly use learning as a way of promoting social cohesion, regeneration and economic development which involves all parts of the community.

O Buraco como comunidade interpela o grupo como uma forma de manifestar a sua participação ativa para si e para os outros para pensar e repensar o ser investigador, a convocação de redes de investigação, das redes que ampliam e fomentam a Educação Artística. A rede de confiança,

partilha, segurança e viabilidade de propostas e acções interagem como elementos facilitadores de aprendizagem. A sintonia criada entre os intervenientes desenvolve o estar atento e as relações e atitudes individuais e coletivas. A sensação de pertença, bem-estar e auto-satisfação é comum.

3.1 Evocações e contextos

Estas comunidades, à semelhança do Buraco assentam o seu desenvolvimento evocando fundamentos referentes a teorias e práticas incluentes, igualitárias e dialógicas como sublinha Racionero & Serradell (2005), ou simplesmente como "groups of people engaged in intellectual and afetive interaction for the purpose of learning" (Cross, 1998).

As orientações pedagógicas nas comunidades de aprendizagem constituem-se assim, segundo Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002), como pontos de partida para um projeto de trabalho onde as necessidades, anseios e esperanças individuais e coletivas se encontram em movimentos flutuantes e se vão estratificando por camadas até uma margem rochosa, que uma vez implodindo revivifica novas formas, tensões e desejos numa construção constante e sempre em devir.

Este progresso permanente, a participação, a centralidade da produção de conhecimento e o alimentar de expectativas positivas passam a ser um objetivo de todos numa lógica de gestão colaborativa e empoderamento, ampliando as vozes de cada um dos seus elementos, mas também definindo uma história coletiva assente numa identidade única, mas aberta, promotora e com sede do novo.

Este conceito abrange não só as especificidades dos contextos educativos formais, mas também uma noção de aprendizagem ao longo da vida, grávida da construção de sociedades aprendentes, num processo pró-ativo de transformação e melhoramento dos territórios geográficos e humanos, numa perspetiva crítica, sistémica e ecológica da interiorização de saberes, como refere Valls (2000, p.8):

> *Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.*

Segundo Fiorentini (2009), "os saberes de uma comunidade académica são produzidos e evidenciados através de formas compartilhadas de fazer e entender dentro das quais resultam dinâmicas de negociação, envolvendo participação plena e reificação na e pela comunidade".

O conceito de reificação, para Wenger (2001), significa materializar, encorpar, não se referindo apenas a concretos (textos, tarefas, etc.), mas também a conceitos, ideias, rotinas, registos e teorias que dão sentido às práticas. A participação e a reificação, apresentam-se assim como interdependentes e essenciais à aprendizagem e à constituição do sentir de uma comunidade, tendo impacto na vida académica, profissional e pessoal de cada participante.

Este corpo permite que o espaço invisível entre as margens/ células se movimente e que as forças energéticas que se expandem e se retraiem numa interação entre a pessoa e a atividade (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005), promovam o envolvimento do grupo em atividades académicas de carater individual e coletivo num caminho afetivo, integrado, tanto para a intervenção como para a investigação (Fredrick, Blumenfeld, & Paris 2004), englobando diversos componentes, onde a influência do grupo de pares, pela sua proximidade é geradora de sentimentos de vinculação que satisfazem e securizam as redes onde se inserem e se movem.

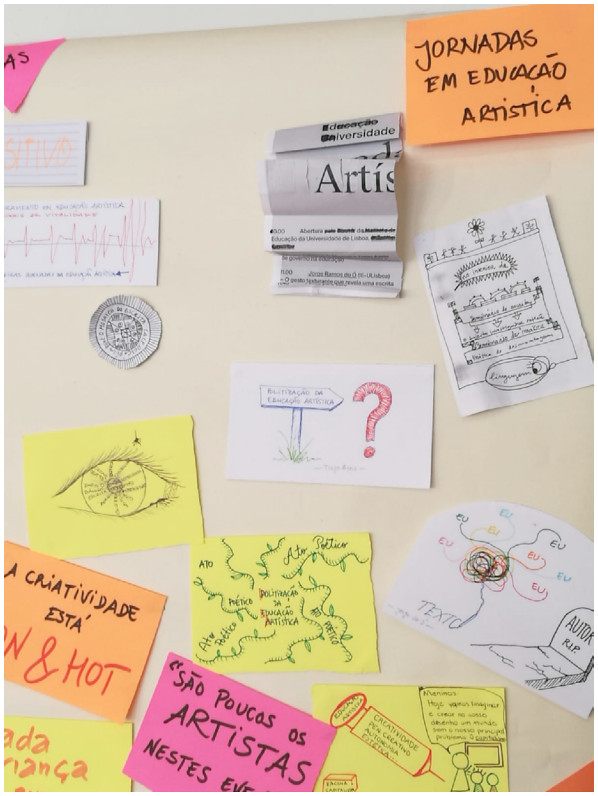
A vontade que o grupo tem em estar conectado não só nas redes sociais, mas academicamente e intelectualmente acompanha uma forte reflexão afetiva de como sensibilizar os participantes. Criada então uma estrutura em rede comunicante onde é realizado um mapeamento de todos os participantes que incluam e representem o momento a sua leitura visual, esperando nós, que possam contribuir para uma cartografia de investigação.

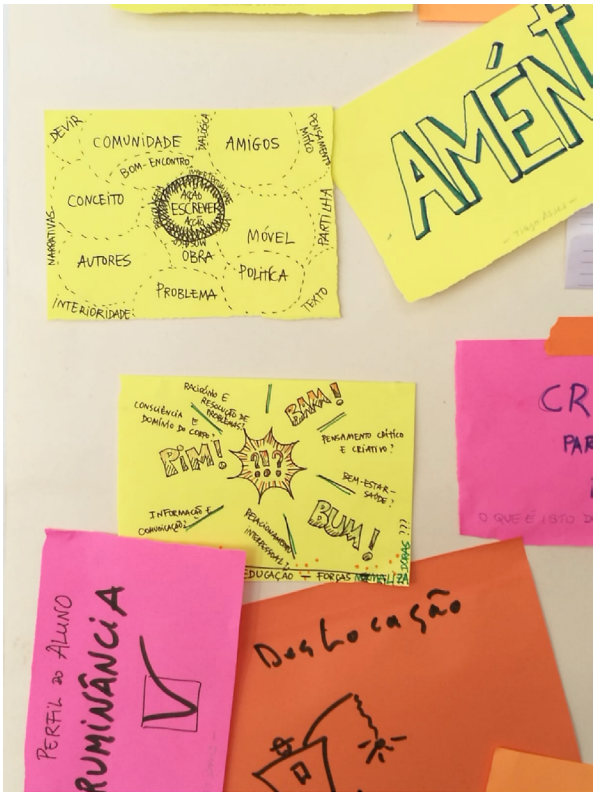
3.2 Jornadas de Educação Artística

Nas diferentes participações do Buraco em Eventos Universitários, temos vindo a verificar que existe uma excessiva carga teórica no modelo de apresentações e reduzida componente prática. Uma vez que o doutoramento tem no grupo elementos de diferentes áreas, incluindo a artística, a componente prática da acção e performance possibilitaram acontecimentos públicos de carácter performativo.

Assim, e apressadamente, entre encontros a dois elementos, ou a três, fomos esculpindo esta inquietação de sermos os primeiros alunos no doutoramento. Entre um aqui e um agora, as intenções tomaram forma, e a ação aconteceu (Fig.1 e 2).

Acontece existir a vontade que o grupo tem em estar conectado não só nas redes sociais, mas academicamente e intelectualmente acompanha uma forte reflexão afetiva de como sensibilizar os participantes. Criada então uma estrutura em rede comunicante onde é realizado um mapeamento de todos os participantes que incluam e representem o momento a sua leitura visual, esperando nós, que possam contribuir para uma cartografia de investigação. A confiança do entendimento é determinante para se lidar com a imprevisibilidade do acontecimento.



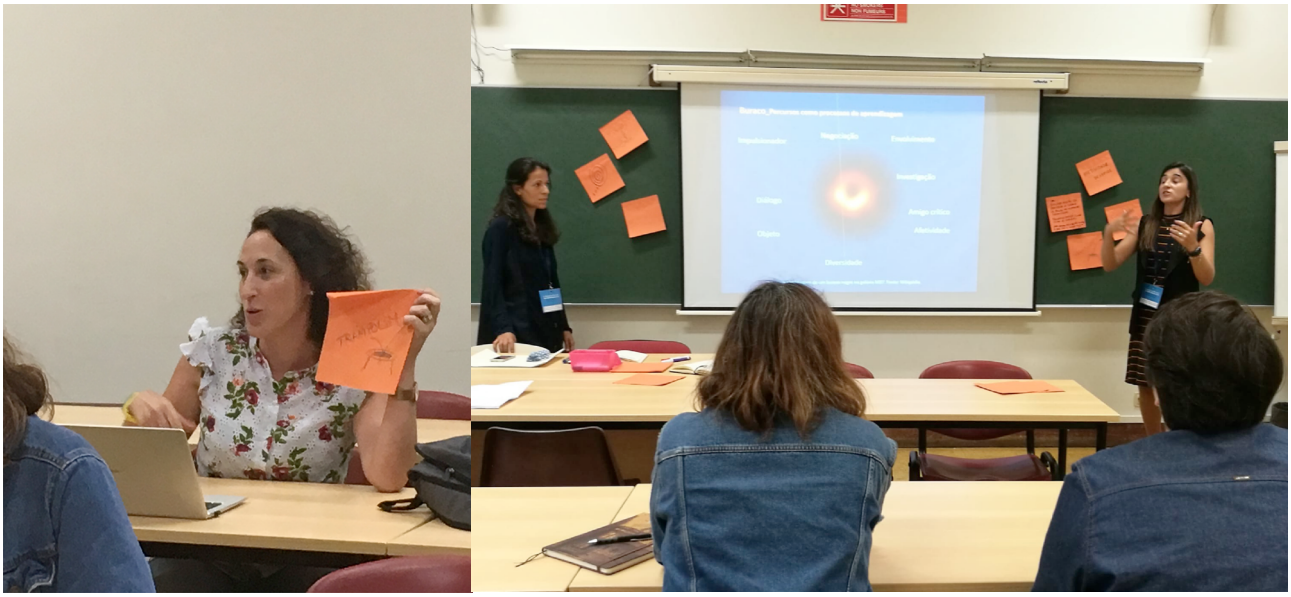


Figuras 1 e 2. Painel de registo por parte dos participantes nas Jornadas de Educação Artística (Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, 2019). Fonte: própria.

3.3 CIEAE – Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola

No CIEAE 2019 - III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, e destacando a importância do envolvimento dos alunos na escola, desejámos aplicar uma apresentação participativa durante a sessão, que decorreu na Sala 2 intitulada: Buraco- investigação e educação artística em rede no ensino superior, estavam 4 participantes (e as duas oradoras) que em conjunto refletiram sobre a pergunta: **Como podemos sonhar o envolvimento dos alunos no ensino superior?**

No conjunto obtivemos as seguintes respostas que foram escritos e/ou desenhadas num postit laranja de 20x20cm: ligação/vinculação, emoção/afeto (esquema gráfico), ambição/dedicação, evolução; Afetamento como o espaço entre alunos e professores; Coletivo para sujeito ativo; trampolim (desenho e escrita): afetividade/desafios; reflexão (desenho); gostar muito do que está a fazer (a ponto de superar sacrifícios), pro-atividade (não ficar à espera) relação entre o que faz e a vida (sonho, etc...) Quando o grupo finalizou, colocaram-se no quadro, lateralmente à projeção da apresentação (Fig. 3 e 4) elencado o que estava representado em cada um dos papéis.



Figuras 3 e 4. Painel de registo por parte dos participantes no CIEAC (Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, 2019). Fonte: própria.

Em simultâneo foi apresentado o que é considerado para o Buraco o envolvimento deste grupo de alunos de Doutoramento em Educação Artística no ensino superior; acrescentando as palavras: negociação, diversidade, diálogo, impulsionador, amigo crítico, investigação e envolvimento.

Estas situações rizomáticas onde as linhas de articulação representam percursos inerentes aos processos de aprendizagem que, facilitam a interligação entre as partes, onde qualquer ponto (palavra ou desenho) se podem conectar, levando a investigação colaborativa a uma partilha e aprendizagem não só sobre a questão enunciada, mas também a uma aprendizagem entre si e entre pares. Como diz Olson (1997):

Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão (p. 25).

Neste sentido, envolver os participantes da sessão na apresentação desta comunicação enriqueceu o trabalho e as reflexões sobre o que de fato pode ser uma investigação participativa, o processo de investigar em rede. Para tanto orientar-se pela temática do referido congresso, pensar o envolvimento dos alunos no ensino superior, o que inclui os participantes da sessão, bem como poder contar a diversidade presente enquanto riqueza de possibilidades, possibilitou ampliar – dialogicamente – a rede apresentada, a princípio intitulada: Buraco – percursos como processos de aprendizagem (Fig.5).

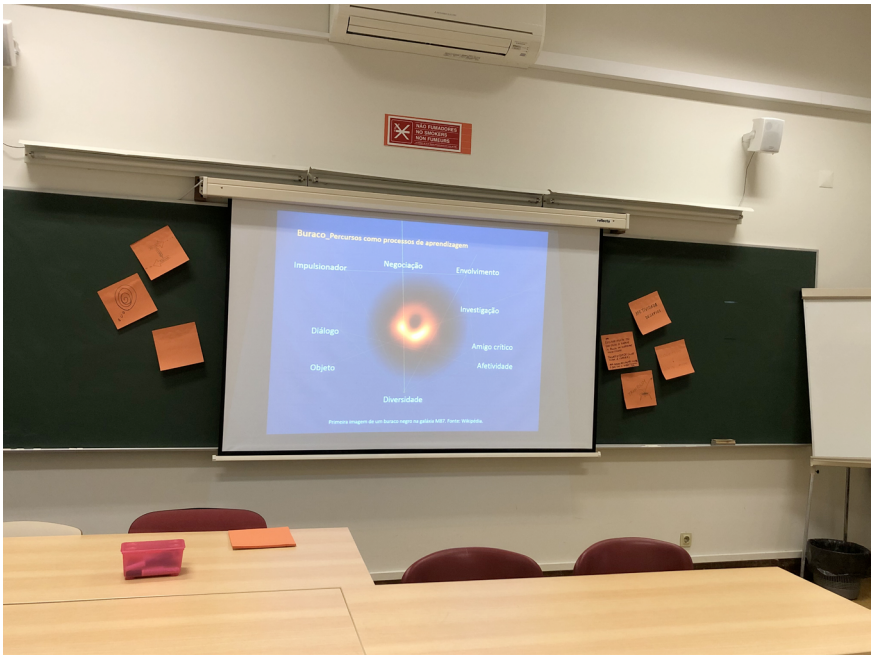


Figura 5. Painel de registo por parte dos participantes no CIEAC (Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, 2019). Fonte: própria.

4. Conclusões

Iniciando a fase de partilha pública deste trabalho colaborativo nomeado "Buraco – Investigação e Intervenção em Educação Artística em Rede", nas comunicações académicas e refletindo sobre as estruturas, questões e caminhos que nos trouxeram até aqui, nos propomos continuar a indagar quem somos, o que sonhamos ser e onde nos levará o próximo passo.

Na esperança que os alunos terminem os seus doutoramentos, onde ficará O Buraco?

O Buraco é uma rede de integração, espaço académico, virtual, afetivo e político, assim como uma tese não é uma escrita acabada, o Buraco pode expandir para novas relações, novos espaços, novos encontros e desencontros, justificando a nossa busca que também é constante e necessária.

Estar no Buraco ou ser do Buraco é como ser e estar em constante busca, inacabados, ora a escavar, ora a acrescentar, assim como é a vida, um constante equilibrar-se entre escolhas e consequências (Jean Paul Sartre), mas sempre a caminhar.

Referências

Afonso, A. P. (2001). Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES* (Vol. 2, p. 2001).

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-know. Subjectivity.

Caetano, Ana Paula; Paz, Ana; Rocha, Ana, Marques, Clara. (2019). "Narrativas de investigação e formação em Educação Artística, no Ensino Superior – A escrita dialógica em devir". Revista Educação Artes e Inclusão, Florianópolis. Santa Catarina. Brasil.

Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de educação*, *18*(2), 31-45.

Freire, P. (2002) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 21ª Edição São Paulo. Editora Paz e Terra.

Martins, M. C. (2002) Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: Barbosa, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez.

Olson, M. (1997). Collaboration: An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet,

Ricoeur, P. (2009). *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70.

Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais: Uma revisão da literatura. *Psicologia, Educação e Cultura, XVI*, *2*, 36-50.

Ricoeur, P. (2009). *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Problemas de comportamento em pré-adolescentes avaliados por si próprios e pais – Será significativa a qualidade da vinculação?

Teresa Sousa Machado[1], José Tomás da Silva[2], José Pacheco Miguel[3]

[1, 2, 3]Faculdade Psicologia e Ciências da Educação (Portugal)

tmachado@fpce.uc.pt, jtsilva@fpce.uc.pt, jose.pacheco.miguel@gmail.com

Resumo

As questões comportamentais nos adolescentes são periodicamente avaliadas e em cada novos estudos, despistam-se problemas de comportamento diversificados; muitos desses problemas, não raras vezes, transformar-se-ão em questões clínicas, mas muitos outros serão superados. Tendo em consideração esta realidade, optou-se neste trabalho pela despistagem mais precoce de problemas de comportamento, recorrendo a uma amostra de pré-adolescentes entre os 9 e 12 anos, tentando antecipar o despiste de questões comportamentais que poderão vir a instalar-se na adolescência. Com efeito, ao longo do tempo – ou seja, nas sucessivas gerações os problemas de comportamento replicam-se, eventualmente com novas expressões comportamentais, não forçosamente mais graves, mas que podem, ainda assim, prejudicar o envolvimento no desempenho académico. De salientar que no mundo contemporâneo o sucesso académico é particularmente significativo, uma vez que variadas profissões atuais surgem com novas exigências, sejam elas predominantemente académicas ou técnicas, mas todas exigindo mais de cada um. Com efeito, ao longo do tempo, em sucessivas gerações os problemas de comportamento replicam-se, eventualmente com novas expressões, não forçosamente mais desviantes, ou graves, mas que ainda assim exprimem inseguranças ou fragilidades para cada sujeito, podendo despoletar problemas de comportamento.

Palavras-chave: problema de comportamento, adolescentes, vinculação,

Abstract

Behavioral issues in adolescents are periodically evaluated and in each new study, diverse behavioral problems are found; Many of these problems will often become clinical issues, but many others will be overcome. Considering this reality, this study opted for the early detection of behavioral problems, using a sample of pre-adolescents between 9 and 12 years old, trying to anticipate the screening of behavioral issues that may settle in adolescence. Indeed, over time - that is, in successive generations, behavioral problems are replicating, eventually with new behavioral expressions,

not necessarily more serious, but which can nevertheless undermine involvement in academic performance. It is noteworthy that in the contemporary world academic success is particularly significant, as various current professions come with new demands, whether predominantly academic or technical, but all demanding more from each other. Indeed, over time, in successive generations behavioral problems replicate, eventually with new expressions, not necessarily more deviant or serious, but which nonetheless express insecurities or weaknesses for each one.

1. Introdução

Poderíamos recuar aos anos de 1937-1940 em Londres, quando, na Tavistock Clinic se sentiu a necessidade de antecipar, despistar e tentar suavizar os problemas de comportamento que se esperavam, face à necessidade de retirar com urgência as crianças e pré-adolescentes das cidades, para as aldeias, separando-as inevitavelmente da família, com o fito maior de se protegerem dos bombardeamentos esperados nas grandes cidades inglesas. Precaução que acabou por se revelar perniciosa, face ao efeito da abrupta separação, em condições adversas, das crianças a seus cuidadores; vindo a induzir problemas vários de comportamentos, nas crianças deslocadas (Lupu, 2012).

1.1 Enquadramento conceptual

Com efeito, apesar dos inúmeros estudos que comprovam os efeitos nefastos das separações abrutas, assistimos ainda hoje a algo semelhante, como se verificou nas separações que mostraram há pouco tempo a catástrofe humanitária na fronteira Sul dos EUA onde ficaram cativas milhares de crianças separadas das suas mães; ou como assistimos recentemente à crise na América Latina, onde se prevê que 1,1 milhão de crianças da Venezuela necessitará, segundo relatórios da Unicef, de assistência premente.

As crianças e jovens serão sempre alvos frágeis face aos conflitos sociais e políticos; sendo que as repercussões no seu comportamento são semelhantes, pelo que vamos revendo em estudos atuais (Emerich, Carreiro, Justo, et al., 2017; Hasan, 2016; Zequinão; et al., 2017), que apresentam o eclodir dos mesmos tipos de problemas de comportamento manifestando-se quer por exteriorizações ou internalizações, por vezes camufladas (Ghosh, 2018).

Outras variáveis, como a família, e alguns ambientes escolares, determinam também o eclodir de comportamentos nefastos nos adolescentes entre os 11 e 16 anos. E, caraterísticas como o

nível de empatia nos adolescentes, atitudes perante autoridades institucionais, ou a perceção da reputação social entre os jovens, mostram-se relevantes nos comportamentos nestas idades, como indica o estudo de Lopes e colaboradores (2008). De notar ainda que o papel destas variáveis podem influenciar padrões comportamentais negativos, como a agressão no meio escolar (López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008).

O trabalho de McGee, Alexander, Cunningham, Hamilton e James (2019), analisando a revisão da literatura sobre exposição à violência, por parte de jovens, em comunidades escolares, mostra como essa realidade se constitui enquanto stressor significativo para os adolescentes, e que mina a probabilidade do desenvolvimento saudável desses jovens. Com efeito, diversos estudos têm vindo a analisar os efeitos da vitimização entre pares nas escolas; nomeadamente como afeta o ajustamento emocional, traduzindo-se em sintomas de internalização entre outros problemas de comportamento (McGee, et al., 2019).

Acresce que, longo do desenvolvimento, transições como a passagem da escolaridade básica para a pré-adolescência podem induzir também vulnerabilidades para muitos jovens; pelo que a importância em avaliar o mesossistema família-pares pode ser esclarecedor do desenvolvimento de fatores de risco, vulnerabilidade, e/ou fatores de resiliência no desenvolvimento nesse período. Na maioria das sociedades contemporâneas, alterações no seio das famílias, movidas por divórcios, emigração, novas relações, programas Erasmus, são fatores que podem também introduzir riscos na atual geração dos adolescentes/pré-adolescentes, confrontados com sucessivos desafios académicos ou com conflitos relacionados com a sua autoimagem em construção (Sandu, Pânisoara, & Pânisoara, 2014), não se revendo ainda como adultos. Estas questões envolvem a necessidade de *reajustar rela*ções significativas, nem sempre fáceis nestas idades, e que podem despoletar problemas de comportamento. Acresce que as influências culturais atuais ditam também novas formas de entretenimentos, sendo que algumas podem despoletar comportamentos desajustados; por exemplo, o estudo de Lan, Chong e Roslan (2010), mostra a grande preocupação face ao aumento de crimes sérios cometidos por jovens entre os 7 e os 18 anos.

Com base em revisões bibliográficas recentes vamos reatualizando e confirmando fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento nestas idades, e em diferentes culturas (Bista, Thapa, Sapkota, Singh, e Pokharel (2016). Um "novo" fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças e jovens é referido na literatura atual e diz respeito às questões, hoje mais comuns, das adoções internacionais (Smith, Cossette, et al., 2018). E, se este tipo de adoções é mais procurado por adultos de níveis sociais de recursos económicos tendencionalmente elevados, não significa que tais recursos possam mitigar facilmente o desenvolvimento de problemas de comportamento (Smith, et al., 2018). Estudos, como o de Bimmel, van IZendoom e Bakermans-Kranenburg (2003), avaliam precisamente a prevalência de problemas de comportamento em amostras

de adolescentes adotados em países estrangeiros. No estudo citado, verificam-se mais problemas de comportamento nos adolescentes adotados do que nos adolescentes não adotados, sendo que os problemas verificados são predominantemente de exteriorização (Bimmell, et al., 2003).

Em 2014, Bor, Dean, Najman e Hayatbakhsh, mostram que as investigações apontaram para um aumento de problemas de saúde mental nos Estados Unidos entre 1979 a 1996; outros, no mesmo artigo, reportam um aumento de problemas de internalização e externalização nos finais do século XX, e Bor e colaboradores apontam para as mudanças no seio das constelações familiares, como mais divórcios, mais famílias monoparentais, mais tempo de exposição a televisão, internet, e as diversas redes "sociais" online como novos possíveis stressores; para além, também, de se verificar uma maior pressão para desempenhos académicos exigentes, que serão também obstáculos para alguns adolescentes.

Outros autores refletem acerca do impacto negativo da cultura ocidental dos jovens, que propiciaria o desenvolvimento narcisista particularmente, em estudantes das grandes universidades americanas (Bor, et al., 2014). Por outro lado, estudos, da área da psicologia escolar e da educação, sugerem que alunos com dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados – em relação aos seus colegas – como menos populares e tendem a apresentar maior probabilidade de serem rejeitados pelos seus pares de classe, encontrando-se em maior risco de ajustamento social, e de bom desempenho académico (Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2009).

Em 2015, a UNICEF alertava, que em Portugal se verificava um elevado risco de consequências a nível da saúde mental dos adolescentes, a médio e longo prazo, devido essencialmente aos elevados níveis de pobreza infantil, dependente das privações económicas das famílias. Nessa altura, entre 31 países, só Portugal e a Irlanda reportaram um aumento de sintomas relacionados com a saúde mental dos adolescentes; sintomas associados ao desemprego dos seus progenitores (Matos, Reis, Camacho, *et al.,* 2015). Com efeito, os problemas comportamentais nos adolescentes/pré-adolescentes são periodicamente alvo de avaliações, justificando-se essa preocupação pelas taxas de prevalência que continuam a indiciar o desenvolvimento de problemas quer de externalização como de internalização ao longo das gerações. Para Turley, Gamoran, McCarty e Fish (2017), uma estratégia promissora de prevenção dos *problemas de comportamento* nestas idades, ou mesmo mais cedo – i.e., na escolaridade básica – passaria por incentivar o desenvolvimento de estratégias que promovam o sucesso escolar.

Segundo Lopez, Pérez, Ochoa e Ruiz (2008), quer os fatores familiares como os ambientes escolares são particularmente influentes na modelação de caraterísticas individuais das crianças e adolescentes ao longo do desenvolvimento. A *vinculação segura* aos pais constitui um fator de proteção permitindo aos pré-adolescentes que construíram modelos internos seguros a sentirem-se

à vontade para procurar ajuda, conselhos, e apoios em figuras de referência do seu meio; pois que estão habituados a ser ajudados por figuras próximas; ao contrário dos pré-adolescentes que não se sentem confortáveis a pedir ajuda ou conselhos a outros. Na maioria das sociedades ocidentais contemporâneas o período de transição entre a adolescência e a passagem para o secundário pode ser um período de riscos variados, de certa forma como sendo um *teste pessoal* das suas capacidades *versus* inseguranças. De salientar, como referem Morison Taylor e Gervais (2019), que as estratégias de vinculação podem mudar consoante o contexto, e também dependendo da própria maturação dos cuidadores que consigam (ou não) ajudar os jovens a superar as crises.

2. Método

2.1 Participantes

A amostra é composta por 258 pré-adolescentes de ambos os sexos, 134 raparigas (51,9%) e 124 rapazes; a idade varia entre os 9 e 12 anos. Quanto à escolaridade, 24.4% frequentava o 4º ano, 45.0% frequentava o 5ª ano e 30.6% o sexto ano; todos os alunos frequentavam o ensino público. Relativamente às famílias dos alunos, a escolaridade dos pais corresponde maioritariamente ao nível do secundário.

O Inventário de Vinculação aos pais e pares (IPPA-R) foi usado para avaliar a qualidade da vinculação, e o Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ) avaliou os problemas de comportamento. Os problemas de comportamento nos pré-adolescentes são induzidos não rara vezes por expectativas irrealistas, o que se compreende dado não terem, alguns deles, ainda desenvolvido o raciocínio operatório formal, que se inicia aproximadamente pelos 12 anos. As dimensões que avaliam a qualidade da vinculação aos pais, neste estudo, são a *comunicação-proximidade, aceitação-compreensão* e *afastamento-rejeição* aos cuidadores.

A amostra é composta por 258 pré-adolescentes de ambos os sexos, 134 raparigas (51,9%) e 124 rapazes; a idade varia entre os 9 e 12 anos. Quanto à escolaridade, 24.4% frequentava o 4º ano, 45.0% frequentava o 5ª ano e 30.6% o sexto ano; todos os alunos frequentavam o ensino público. Relativamente às famílias dos alunos, a escolaridade dos pais corresponde maioritariamente ao nível do secundário.

Instrumentos

Questionário papel e lápis, para recolha de informações sócio-demográfica de alunos e pais; e Inventário de vinculação aos Pais e Pares (IPPA-R); instrumento desenvolvido por Armsden e Greenberg em 1987, e muito usado desde então, reportando resultados fidedignos, sendo os seus itens facilmente compreendido por pré-adolescentes.

2.2. Resultados

Tabela 1.

IPPA-R	Problemas Interi.	Problemas Extern.
Comunicação-Proximi.	- .269**	- .447**
Aceitação-Compreensão.	- .244**	- .414**
Afastamento-Rejeição	.259**	.329**

3. Conclusão

As dimensões que avaliam a qualidade da vinculação aos pais (operacionalizadas pelo IPPA-R) – são a "comunicação-proximidade"; "aceitação-compreensão" e a dimensão "alienação-rejeição" e sugerem, na presente amostra, que os pré-adolescentes que manifestam "afastamento-rejeição" aos cuidadores, apresentam também comportamentos de índole exteriorizada e internalizada. As representações das relações construídas com os pais sugerem, ainda, nesta amostra, como os "problemas de internalização/externalização se correlacionam negativamente com as dimensões adaptativas da vinculação (neste caso, com a comunicação/proximidade afetiva), como seria esperado com base na literatura da especialidade (Bista, Thapa, Sapkota, & Pokhrel, 2016; Borba & Marin, 2016). Reforça-se assim a importância das relações de vinculação segura dos adolescentes aos progenitores.

Para além das relações significativas, reconhece-se hoje, com maior frequência, que os problemas de comportamento manifestados por crianças e adolescentes podem derivar igualmente de fatores biológicos – e não apenas, de fatores ambientais (El-Radhi, 2015). Os dados deste estudo confirmam como dimensões relacionais como a *proximidade* aos cuidadores, e a possibilidade de dialogarem abertamente com estes, se constituem como fatores de proteção no seu desenvolvimento.

Enquanto fator de risco, as colocações de crianças em famílias de acolhimento, mostram, em trabalhos nos EUA, onde se admite que entre 400.000 crianças, só cerca de 100.000 terão oportunidade de ser adotadas, que muitas ficarão eventualmente "perdidas" em instituições "pouco familiares"; prevendo-se uma grande probabilidade de desenvolverem mais problemas de comportamento, de terem lacunas na educação escolar, e de virem a envolver-se em problemas com a justiça (Lemos, Scheinvar, & Nascimento, 2014). A uma escala naturalmente bastante menor, em Portugal, encontramos os mesmos desafios para conseguir dar resposta adequada aos jovens que necessitariam de apoios sociais e educacionais em instituições de qualidade.

Opondo e colaboradores (2016), referem que na maioria das sociedades estudadas, o envolvimento dos pais com as crianças é, ainda, predominantemente pautado pelo facto de os pais serem vistos como sendo responsáveis pelas questões económicas da família, e as mães como cuidadoras afetivas – no entanto – a mudança que se vem verificando aponta para uma cada vez maior percentagem de mães trabalhadoras, o que leva a uma maior partilha de papéis entre mãe e pai. Estas realidades levam diversos autores a avaliarem a pertinência do envolvimento paterno na vida das crianças mais novas, com o intuito de se aperceber como se reflete no desenvolvimento dos filhos. O estudo de Opondo *et al.* (2016), analisando uma amostra de 14 701 crianças entre os 9 e os 11 anos, sugere, confirmando outros trabalhos, como o *envolvimento paterno* (aqui avaliado com cerca de 6000 pais), pode ser benéfico para o desenvolvimento das crianças/pré-adolescentes. Acresce que o envolvimento paterno serve também de suporte ao papel das mães, o influenciará positivamente o bem-estar destas pelo suporte adicional, beneficiando filhos e progenitores. Mais uma vez, se confirma que não são as horas/tempo de envolvimento parental que *contam*, mas a qualidade das interações, que contribuem para os resultados positivos no desenvolvimento dos filhos (Opondo, *et al.,* 2016).

Numa outra amostra de 580 rapazes e 698 raparigas americanos, entre os 12-13 anos, e novamente avaliados dois anos mais tarde – no estudo de Véronneau e Dishion (2010) – refere-se como a transição entre a escolaridade básica e a transição para a adolescência pode ser um período de desenvolvimento de risco para a emergência de problemas de comportamento. Variáveis como a aceitação dos pares *versus* sua rejeição podem ser muito relevantes para o desenvolvimento de problemas de comportamento nestas idades. Para além disso, e como mostra o modelo de Bronfenbrenner, quer os pais como o meio escolar são meios muito influentes no desenvolvimento dos comportamentos dos (pré)adolescentes; e reduzidos níveis de sucesso académico têm-se mostrado muito influentes para propiciar envolvimentos em comportamentos antissociais – como já mostrara Farrington há mais de uma década. Como referia o autor, na época, não é de descurar a grande probabilidade de que a delinquência juvenil *derrape* facilmente para comportamentos criminosos mais tarde.

A perceção da aceitação-rejeição parental vem também sido considerada como uma variável significativa para o desenvolvimento do bem-estar dos jovens, como mostrara Rohner (1980, 2016). O modelo teórico desenvolvido pelo autor explicita como a influência das perceções acerca da aceitação/rejeição sentida pelos filhos relativamente aos pais é um fator significativo para o equilíbrio dos mesmos. Podemos especificar – de acordo com o modelo referido – quatro categorias relativas à *aceitação-rejeição parental*; são elas, (a) o *afeto/atitude calorosa,* expresso por contactos físicos e verbais, que propicia o desenvolvimento harmonioso das crianças, (b) a *hostilidade/agressividade*, seja ela passiva ou ativa, que prejudica o desenvolvimento harmonioso dos jovens; (c) a *indiferença/ negligência*, traduzidas pela falta de interesse dos pais relativamente aos filhos, e (d) a *rejeição* que induz a ideia de que os pais não querem de facto saber, nem se preocupam, ou interessam pelos filhos.

Ao longo dos anos, novos trabalhos continuam a validar como a perceção que as crianças constroem acerca dos cuidados parentais são um *preditor forte* dos comportamentos posteriores que os filhos desenvolverão (Abar, Jackson, Colby, & Barnett 2015).

Outros fatores que têm sido apontados como influentes no eclodir de problemas de comportamentos nos jovens são, de acordo com o estudo de, de Vries, Hoeve, Stams e Asscher (2016), a elaboração de *distorções cognitivas*, quando, em situações de vinculações inseguras, os jovens recorrem, como processo defensivo, à exclusão de determinadas informações que os colocam em causa, ou em sofrimento. Acresce que os jovens com padrões de vinculação inseguros tendem a apresentar padrões mais pobres de competências sociais, e a associar-se, mais facilmente, a amigos com caraterísticas negativas. De salientar que, particularmente a partir dos anos 1950, tendo por contexto os estudos nos EUA, o papel dos pais se alterou, nomeadamente pelas mudanças nas estruturas familiares. Para além disso, como referem Ross Thomson e Heidi Keller (2018), todas as figuras de vinculação (sejam as mães, pais ou outras), são importantes.

De notar ainda que a teoria da vinculação foi desenvolvida essencialmente num contexto industrializado, ocidental, educado, rico e de sociedades democráticas – assim sendo as *avaliações* contemporâneas da qualidade da vinculação – ou melhor – das repercussões da sua qualidade dificilmente se adequarão a qualquer tipo de cultura. Como refere Heidi Keller (2018), "a *diversidade* necessita ser reconhecida enquanto condição humana, e o reconhecimento da diversidade consiste numa obrigação para desenvolver melhor a ciência e para melhorar a vida das pessoas".

É importante reconhecer que falar *de adolescentes*, em termos globais, dificilmente fará sentido; bem pelo contrário, parece-nos que o *cliché* do "adolescente" é predominantemente negativo ao olhos de muitos não adolescentes, o que, obviamente não faz sentido e, eventualmente, não se aplicará a muitos jovens.

Já a vinculação segura que os adolescentes mantenham com os pais, é um fator protetor importante num estilo de vida saudável, particularmente quando os pais são encarados como modelos positivos (Ferreira, 2013). Características como a autoestima, a motivação, resiliência, autoeficácia, esperança e otimismo são fatores de proteção para o bem-estar e saúde mental. Se é verdade que a fase da adolescência é uma fase de mudanças biológicas, sociais e emocionais, torna-se natural que essas mudanças também afetem o humor dos jovens, o que terá impacto nas relações sociais, nomeadamente com os familiares próximos (Finan, Schulz, Gordon, Ohannessian, 2015).

Considerando a importância das relações próximas entre filhos adolescentes e seus pais – uma amostra Sueca de 550 pais e seus filhos adolescentes prestaram-se a ser acompanhados no estudo de Kapetanovic e colaboradores (2019), no qual se avalia o efeito positivo de variáveis como o *controlo parental*, a *relação próxima* entre pais-filhos, e a *confiança* criada entre ambos; ou seja, variáveis que são significativas para a harmonia familiar, que por seu turno propicia o bem-estar entre todos, e a redução de problemas de comportamento nos adolescentes. Alguns investigadores mostram que as estratégias de vinculação podem alterar-se, dependendo do contexto e da progressiva maturidade dos cuidadores (Morison, Taylor, & Gervais).

Um "novo" problema, ou fator de risco com que nos deparamos, nomeadamente, entre adolescentes e jovens adultos é o uso excessivo da internet, "estimando-se, que 70% dos adolescentes europeus disponham de 2 a 4 horas do seu dia em atividades *online* (Ferreira, Ferreira, Vieira, Costeira, Branco, Dias, & Macedo, 2017). De recordar que foi já em 1996, que Kimberly Young utilizou a expressão *internet addiction,* para chamar a atenção para as consequências nefastas em termos pessoais, profissionais ou sociais do uso excessivo da internet. Num estudo com adolescentes italianos, constatou-se que o recurso excessivo à internet se mostrou associado a estratégias de *coping* disfuncionais, e a piores relações interpessoais. O estudo de Ferreira *et al.* (2017), cita ainda uma investigação com 475 adolescentes finlandeses, no qual, um quarto dos adolescentes questionados apresentava critérios de dependência da internet entre moderada a grave. Por outro lado, tendo em conta que, vários adolescentes se envolvem em consumos de substâncias que consideram – não raras vezes inofensivas (como por exemplo marijuana) – acabam por desenvolver manifestações como ataques de pânico, pensamentos suicidas, e dependência de drogas, ou álcool, resvalando para uma escalada sucessiva de problemas de comportamento (Chinawa, Manyke, Obu, Odetunde, Aniwada, *et al.,* 2014).

Como temos revisto com base em vários trabalhos, os problemas de comportamento entre os adolescentes contemporâneos são, independentemente dos países nos quais nasceram, ou nos quais vivem, de certa forma semelhantes. Uns serão mais patológicos, outros menos, mas traduzem todos eles *riscos de desenvolvimento* que deveriam ser acompanhados. Como referem Chinawa e colaboradores, o período da adolescência pode ser complexo para alguns, mas muitos outros farão uma

"passagem de sucesso para a vida adulta", construindo um *self* seguro, desenvolvendo a capacidade para desfrutar dos amigos próximos, e manifestando capacidade mental para lidar com os desafios da vida (Chinawa, et al., 2014). Acresce que os fenómenos familiares devem ser analisados no contexto histórico e social no qual ocorrem; o que implica que atualizemos as *leituras* quer dos adolescentes como dos pais contemporâneos, sabendo que a família contemporânea lida com outros desafios, como, por exemplo, com a incerteza relativamente ao seu futuro profissional (Santos, 2013). Uma outra preocupação que pode induzir problemas de comportamento emocional nos adolescentes, reportada em diversos países, está relacionada com os desempenhos académicos dos jovens; mas é também verdade, como temos vindo a constatar pelos relatos de investigações citadas, que um alarmante número de adolescentes apresenta problemas emocionais e comportamentais que têm origem no ambiente da sua própria família (Pathak, Goel, Ojha, 2011).

Um outro problema que agrava o desenvolvimento dos adolescentes, é índice do fracasso escolar reportado, como por exemplo o analisado em alunos portugueses e espanhóis (Galindo, Candeias, Pires, & Carbonero, 2018). O facto de em Portugal não se verificar um movimento proactivo para a aprendizagem do *desenvolvimento social e emocional* – como o que se verificou noutros países – contribuirá provavelmente para o reduzido investimento na educação de comportamentos sociais que incentivam, o investimento no desempenho escolar, mas também nas competências emocionais, no caráter e no envolvimento cívico (Cristóvão, Candeias, & Verdasca, 2017).

Referências

Abar, C. C., Jackson, K. M. , Colby, S. M., & Barnett, N. P. (2015). Parent-child discrepancies in reports of parental monitoring and their relationship to adolescent alcohol-related behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(9),1688-1701. doi: 10.1007/s10964-014-0143-6

Bimmel, N., van Izendoom, M. H., Bakermans-Kraneburg, M. J. (2003). Problem behavior of internationally adopted adolescents: a review and meta-analysis. *Harvard Review of Psychiatry, 11*(2), 64-77. doi: 10.1097/00023727-20030000-00002

Bista, B., Thapa, P., Sapkota, D., Singh, S. B., & Pokhrel, P. K. (2016). Psychosocial problems among adolescents students: An exploratory study in the Central Region of Nepal. *Frontiers in Public Health, 4,* 158. doi:10.3389/fpubh.2016.00158

Borba, B. M. R., & Marin, A. H. (2018). Indicators of emotional problems in adolescents: Evaluation among multiple informants. *Paidéia*, Vol.28(e2825).

Bor, W., Dean, J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the first century? A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 48(7),* 606-616. doi: 10.1177/000486741453334

Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. OECD Education Working Paper No.169. EDU/WKP(2018)5

Chinawa, J. M., Manyike, P. C., Obu, H. A., Odetunde, O. I., Aniwada, I., Ndu, K., & Chinaea, A. T. (2014). Behavioral disorder among adolescents attending secondary school in southeast Nigeria. Behavioural Neurology, *Vol.14*, Article ID 70835. doi: 10.1155/2014/705835

Cristovão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology,* doi: 10.3389/fpsyg.2017.01913

De Vries, S., L. A., Hoeve, M., Stams, G. J., & Asscher, J. J. (2016). Adolescent-parent attachment and externalizing behavior: The mediating role of individual and social factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, V.44*(2), 283-294. doi: 10.1007/s10802-015-9999-5

El-Radhi, S. A. (2015). Management of common behavior and mental health problems. *British Journal of Nursing, Vol.,24*(11). doi: 10.12968/bjon.2015.24.11.586

Emerich, D. R., Carreiro; R. R. L., Justo, A. M., Guedes, P., & Teixeira, M. C. T. V. (2017). Sociodemographic characteristics, behavioral problems, parental concerns and children's strengths reported by parents. *Paidéia, V. 27(67),* 46-55. doi: 10.1590/198243272767201706

Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 12*(3), 177-190. doi: 10.1002/cpp.448

Ferreira, C., Ferreira, H., Vieira, M. J., Costeira, M., Branco, L., Dias, A., & Macedo, L. (2017). Epidemiologia do uso de Internet numa população adolescente e sua relação com hábitos de sono. Acta médica portuguesa, *30*(7-8):524 doi: 1020344/amp.8205

Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z., A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo,* Maringá, *14*(2), 259-266.

Finan, L. J. (2015). Parental problem drinking and adolescent externalizing behaviors: The mediating role of family functioning. *Journal of Adolescence, 43*, 100-110. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.05.001

Fonseca, A. C. & Silva, J. T. (2014). Experiências de vitimização em jovens adultos portugueses. In A. C. Fonseca (Eds.), *Jovens Adultos,* Coimbra: Almedina.

Ferreira, M. S. C. L. (2013). *Consumo de substâncias, estilos de vida activos e a saúde dos adolescentes portugueses.* Universidade Técnica de Lisboa. Dissertação de Doutoramento.

Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Carbonero, M., eds. (2018). School achievement and failure in Portuguese and Spanish Speaking Countries. Lausanne: *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/978-2-88945-552-2

Hasan, A. & Husain, A. (2016). Behavioural problems of adolescents. *IAHRW International Journal of Social Sciences, 4*(2), 238-244.

Hughes, J. N. & Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology, April, V.67,* 148-162. doi: 10.1016/j.isp.2017.10.003

Justo, A. P. & Enumo, S.R. (2015). Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, Vol. 35*(89), pp.350-370.

Kapetanovic, S., Skoog, T., Bohlin, M., & Gerdner, A. (2019). Aspects of the parent-adolescent relationship and associations with adolescent risk behaviors over time. *Journal of Family Psychology, 33*(1), 1-11. doi: 10.1037/fam0000436

Keller, H. & Thompson, R. (2018). 21st Century *Attachment theory: past, present and future*. Comunicação na Universidade de Leipzig, 29 de Novembro.

Lan, L. K.; Abdullah, M. C., & Roslan, S. (2013). Investigating the relationship between playing violent video games and viewing violent TV programmes and aggressive behavior among pre-teens. *Pertanika Social Sciences & Humanities, 21*(S),123-138.

Lemos, F. C. S., Scheinvar, E., & Nascimento, M. L. (2014). Uma análise do acontecimento "Crianças e jovens em risco". *Psicologia & Sociedade, 26*(1), 158-164. doi: 10.1590/s0102-71822014000100017

López, E. E., Pérez, S. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments, *Journal of Adolescence, 31,* 433-450. *Children, 6*(3). doi: 10.3390/children6030036

Lupu, D. (2013). Perception of self-image by pre-teens – the balance between real and ideal. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 82,* 770-774. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.346

McGee, Z., Alexander, C.; Cunningham, K., Hamilton, C., & James, C. (2019). Assessing the linkage between exposure to violence and victimization, coping, and adjustment among urban youth: Findings from a research study on adolescents. doi:10.3390/children6030036

Mackenbach, J., D., Ringoot, A. P., Ende, J. van, Verhulst, F. C., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Jansen, P. W., & Tiemeier, T. H. W. (2014). Exploring the relation of harsh parental discipline with child emotional and behavioral problems by using multiple informants. *The Generation R Study,* doi: 10.1371/journal.pone.0104793

Matos, M. G., Reis, M., Camacho, I., Simões, C. Gomez-Baya, D., et al. (2015). Em tempo de recessão os adolescentes portugueses continuam saudáveis e felizes ou são ainda saudáveis mas já não são felizes? *Arquivos de Medicina 29*(5), 116-122.

Morison, A., Taylor, E., & Gervais, M. (2019). How a sample of residential childcare staff conceptualize and use attachment theory in practice. *Child & Youth Services.* doi: 10.1080/0145935X.2019.1583100

Nunes, L. M., Caridade, S., Oliveira, A., Costa, A., & Carvalho, C. (2015). Avaliação psicológica de jovens com comportamentos desviantes. *Análise Psicológica, 2*(XXXIII), 179-193. doi: 10.14417/ap.942

Opondo, C., Redshaw, M., Savage-McGlynn, E., *et.al.,* & Quigley (2016). Father involvement in early child-rearing and behavioural outcomes in their preadolescent children: evidence from the ALSPAC UK birth cohort. *Paediatrics Research V.6*(11), doi: 10.1136/bmjopen-2016-012034

Padilla-Walker, L. M. & Carlo, G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development, V.86*(6), 1759-1772. doi: 10.1111/cdev.12411

Pathak, R. Sharma, R. C., Parvan, U. C., Gupta, B. P., Ojha, R. K. Goel, N. K. (2011). Behavioural and emotional problems in school going adolescents. *Australasian Medical Journal, 4*(1), 15-21. doi: 10.4066/AMJ.2011.464

Raitz, T. R. & Petters, L. C. F. (2008). Novos desafios dos jovens na atualidade: Trabalho, educação e família. *Psicologia e Sociedade, 20*(3), 408-416. doi: 10.1590/S102-71822008000300011

Santos, S. R. R. (2013). *Adolescência e a relação entre pais e filhos no século XXI: um estudo qualitativo de visões sobre visões.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.

Santos, L. M., Queirós, F. C., Barreto, M. L., & dos Santos (2016). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia. *Associação Brasileira de Psiquiatria, 38,* 46-52. doi: 10.1590/1516-4446-2014-1596

Smith, C., Cossette, L., Melançon, F. et al. (2018). Behavior problems in adolescence among international adoptees, preadoption adversity, and parenting stress. *Journal of Applied Developmental Psychology, 57,* 53-61. doi: 10.1016/j.appdev.2018.04.005

Turley, R. N. L., Gamoran, A., McCarty, A., & Fish, R. (2017). Reducing children's behavior problems through social capital: A causal assessment. *Social Science Research,* 61. doi: 10.1016/j.ssresearch.2016.06.015

Véronneau, M.H. & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(8), 1125-1137. doi: 10.1007/s10802-010-9431-0

Z**equinão,** M., Cardoso, A.; Silva, J. L., Medeiros, P., (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. *Journal of Human Growth Development, 27*(1), 19-27.doi: 10.7322/jhgd.127645

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

As situações didáticas como proposta de aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras

The didactic situations as a proposal to learning the english language in the brazilian public schools

Ivo Ribeiro de Sá[1], Camila Vieira Cassiano[2]
[1]*Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Brasil)*
[2]*Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Brasil)*
ivo.rsa@terra.com.br, camila.vcassiano@gmail.com

Resumo

A aprendizagem da língua inglesa propicia a expansão em várias dimensões ao desenvolvimento dos indivíduos. Entretanto, o processo de aprendizagem da língua nas escolas públicas brasileiras ainda é considerado árduo, por ser efetivado pela memorização das estruturas gramaticais. Nesse sentido, este estudo investigou a aprendizagem da língua inglesa, a partir de uma proposta metodológica de ensino que considere a aprendizagem significativa da língua inglesa no ensino regular público procurando aproximações com a realidade da sala de aula. Assim, o objetivo definido foi compreender e discutir os fatores que mobilizam os alunos para aprendizagem significativa do idioma. Seguiu-se como metodologia do estudo as etapas propostas pela Engenharia Didática (Artigue, 1998) que tem como pressuposto a elaboração de uma sequência didática subsidiada pelas etapas das Situações Didáticas conforme estabelece Brousseau (2008). Assim, foi possível identificar que o processo de aprendizagem composto pelos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos, em conjunto do campo da Psicologia educacional, é capaz de valorizar a oferta de ensino da língua inglesa, minimizando os impasses da sala de aula e intensificando as relações dos sujeitos sob o objeto de estudo, além de ser considerada uma proposta benéfica em prol da aprendizagem significativa do idioma aos alunos do ensino regular público.

Palavras-chave: Sequência didática; Aprendizagem; Língua inglesa; Ensino público.

Abstract

The English-language learning provides the expansion in several dimensions to the individuals development. However, the process of language learning is still considered arduous, because it is effected by the memorization of grammatical structures. In this regard, the present study sought

to find a possible way to offer an attractive English language teaching in public regular education and, later, to present it as a means capable of contributing to the learning of the English language teaching of students, together with the approximation of the objectives of the educational proposals and the reality of the classroom. As a result of a qualitative research, the proposal of the didactic sequence of this study was elaborated through the concepts of Didactic Engineering (Artigue, 1998) and the schematization of the process was subsidized by the stages of Didactic Situations (Brousseau, 2008). Thus, it was possible to identify that the learning process composed by the pedagogical / didactic / methodological elements, together with the field of Educational Psychology, is capable of enhancing the offer of English language teaching, minimizing classroom impasses and intensifying relations of the subjects under the object of study, besides that it is also considered a beneficial proposal in favor of the significant learning of the language to the students of the regular public school.

Keywords: Didactic Sequence; Learning; English language; Public school

1. Introdução

No Brasil, o ensino da língua estrangeira é asseverado pelas legislações do sistema educacional brasileiro. A Educação Básica Brasileira é composta pelas instituições públicas e privadas de ensino e devem ofertar obrigatoriamente uma língua estrangeira como caráter optativo à designação do idioma de acordo com cada Projeto Político Pedagógico Escolar (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2013; Brasil, 2014; Brasil, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 (Brasil, 1996), garante à todas as regiões do território nacional a oportunidade de ensino de outro(s) idioma(s) e para isso, o sistema educacional brasileiro desenvolveu, ao longo do tempo, os documentos sancionados que regem as propostas e os objetivos a fim de garantir a mesma oportunidade de ensino por todo o país.

De um modo geral, os documentos são segmentados por duas esferas, sendo a esfera federal e as esferas estaduais ou municipais e estão relacionadas desde o campo geral, das regiões brasileiras, aos campos específicos, em cada estado, cidade e município, respectivamente.

Mesmo com a amplitude do país brasileiro e a diversidade pedagógica no campo educacional, os documentos oficiais contêm afinidades ante os seus objetivos. O propósito da oferta da língua estrangeira se encontra na expansão dos indivíduos, consistindo em diversos âmbitos do desenvolvimento dos cidadãos brasileiros (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2013; Brasil, 2014; Brasil, 2017).

Os âmbitos variam da expansão pessoal à expansão cultural e profissional nas quais os indivíduos sejam capazes de usufruírem do idioma estrangeiro conforme os seus ideais.

Como proposta federal, a esfera é sancionada pelos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) é a que responsabiliza e certifica o direito de todo o cidadão aprender outra língua estrangeira no ensino regular. Os Parâmetros Nacionais Curriculares Nacional (1998), são fragmentados por diferentes disciplinas e têm a finalidade de elaborar recomendações para o ensino da língua.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) orientam o planejamento para a elaboração curricular das instituições, estruturando à cada modalidade da educação. O Plano Nacional de Educação (2014) determina as diretrizes, as metas e as respectivas estratégias em prol da qualidade e universalização do ensino.

Por conseguinte, como base específica e integrante à esfera federal, a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece o conjunto de proposta pedagógica para nortear a composição do currículo à constituição das habilidades e competências ao processo de aprendizagens dos indivíduos.

Nas esferas estaduais e/ou municipais as elaborações dos documentos estão de acordo com cada estado e município, englobando as intenções pedagógicas integradas ao regimento escolar das instituições, particularmente.

Desta maneira, a língua estrangeira foi designada como componente obrigatório às Matrizes Curriculares de ensino, sendo do ensino fundamental nos anos finais ao ensino médio. Independente da obrigatoriedade, a designação e a quantidade da oferta do idioma estrangeiro podem ser delineadas nas escolas como direito de escolha na unidade corrente (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2013; Brasil, 2014; Brasil, 2017).

Ao longo do tempo, o acesso as línguas estrangeiras ampliam cada vez mais no cotidiano de muitos indivíduos (Brasil, 2017; Brun, Brun & Marques, 2017). Em contrapartida, mesmo com a pluralidade de opções de línguas, o idioma inglês ainda é considerado como a língua mais recomendada para a oferta de ensino.

Um dos motivos encontra-se na ocupação que o idioma inglês ainda exerce no patamar. A língua é considerada oportuna pelas razões políticas e econômicas exercidas pelo poder social após a expansão e a influência dos aspectos históricos da colonização da língua. Por outro lado, também se encontra a pertinência da designação devido à intensificação que o idioma acarretou após a Segunda Guerra Mundial (Brasil, 1998; Brasil, 2017; Crystal, 2003; Celani, 2012; Leffa, 2008).

Por esta grande razão, o inglês ainda é escolhido por diversas instituições brasileiras de ensino, inclusive no cenário das escolas públicas. Por sua vez, a aprendizagem da língua estrangeira, além

de propiciar desejavelmente aos alunos a contribuição para a expansão da formação básica e/ou acadêmica (Brasil, 1998), também pode colaborar com a expansão profissional, corroborando com o acréscimo das oportunidades dos indivíduos à ingressão e/ou ao aperfeiçoamento do mercado de trabalho (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2013; Brasil, 2014; Brasil, 2017).

Em alternativa, a aprendizagem da língua estrangeira colabora com a expansão dos horizontes e também viabiliza aos indivíduos oportunidades de estudos no exterior na qual carece a obtenção do contato e da participação nas interações com os estrangeiros. Neste contexto, a possibilidade de conviver com o outro e a partilha de diferentes culturas, possibilita guarnecer novas experiências à difusão cultural e linguística no desenvolvimento humano (Brasil, 2017; São Paulo, 2008).

No entanto, as propostas e os objetivos educacionais demonstram serem oportunas e benéficas para a aprendizagem da língua inglesa, porém, o cenário da oferta do idioma inglês, ainda, advém diferente.

O interior da sala de aula não se situa congruente com os objetivos em si, e o processo de aprendizagem enfrenta diversos obstáculos, cotidianamente. O ofício é considerado árduo, variando dos impasses para os profissionais e alunos

Os impasses variam das questões relacionadas às políticas educacionais, até os fatores corriqueiros associados aos contratempos presentes na sala de aula. Respectivamente, os fatores estão vinculados desde a contrariedade das demandas que o sistema educacional determina, sem que possam ser modificadas, às dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem pelos professores da língua inglesa nas escolas públicas.

Aos longos doa anos, grandes autores da área como Celani (2009), Brun, Brun & Marques (2017), assim como, Marzari & Badke (2013), Cooper, Souza & Trajano (2014), Chagas (2013), Salesi (2013) e Ramos & Furuta (2008) desenvolveram múltiplas investigações, abordando os motivos da integração de diversos impasses no cotidiano escolar às propostas inovadoras para a superação da barreira do ensino da língua inglesa.

Para estes autores, na primeira instância, as propostas são consideradas contraditórias com a realidade escolar, pois da mesma forma que a legislação assevera a garantia da qualidade de ensino, os objetivos não são favorecidos. Ainda, os autores apresentam a falta de estrutura e recursos nas instituições públicas brasileiras de ensino, além da carga horária reduzida, como elementos considerados contribuintes à desvalorização da oferta e da aprendizagem do idioma inglês (Celani, 2009; Celani, 2012; Brun, Brun & Marques, 2017).

De fato, os impasses relacionados ao sistema, não são atingíveis pelos profissionais, entretanto as dificuldades do interior da sala de aula, podem ser minimizadas e possibilitadas à contribuição da transformação do cotidiano escolar. Isto porque, estão mais próximas das decisões e necessidades de cada professor, grupo em seu respectivo contexto.

Diante de diversos fatores mencionados previamente, o presente estudo delineou como parte do problema a ser apurado, o cenário da reprodução da prática feita no processo de aprendizagem da língua inglesa aos alunos, selecionando *a priori* a contribuição da prática de ensino ser efetivada apenas pela memorização dos itens gramaticais do idioma inglês, desvalorizando a compreensão do contexto da língua, no interior das suas habilidades, e o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento.

Desta maneira, a investigação procurou saber: qual o caminho possível à oferta aprazível do ensino da língua inglesa no ensino regular público?

Como caminho optativo, foi encontrado como ponto de partida os conceitos da Engenharia Didática (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014) em conjunto à Teoria das Situações Didáticas (Brousseau, 2008; Freitas, 2010) para a elaboração de uma sequência didática, subsidiada por uma esquematização desenvolvida e elaborada por elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos, concebida pela produção de exercícios e/ou atividades como composição à sua sequência.

No que concerne, o objetivo geral é apresentar um caminho alternativo, embasado teoricamente, capaz de contribuir com a aproximação do ensino da língua inglesa para os alunos das escolas públicas, em conformidade com os objetivos das propostas educacionais e a realidade da sala de aula.

Sob esta perspectiva, o estudo designou à investigação os alunos do ensino fundamental nos anos finais de uma instituição escolar pública no município de São Paulo com o intuito de proporcionar a melhoria da oferta de ensino do idioma inglês e tentar a garantia do benefício do ensino da língua inglesa até o ensino médio.

2. Metodologia

Como fruto de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional, o presente estudo integra em suas características o empirismo a fim de contribuir com o processo de aprendizagem da língua inglesa no ensino público como ponto de partida de sua problematização.

Interiormente aos objetivos, as características são: I) natureza aplicada, em prol de novos caminhos como parte da contribuição; II) abordagem qualitativa devido ao aprofundamento da coleta e análises dos dados; III) objetivo exploratório pela aproximação com o universo do objeto de pesquisa e a variação das técnicas às coletas dos dados de acordo com a com o percurso da investigação; IV) metodologia de pesquisa subsidiada pelos conceitos da Engenharia Didática (Prodanov, & Freitas, 2013, Artigue, 1998).

Novamente, os conceitos da Engenharia Didática (Artigue,1998; Aparício & Andrade, 2014) foram considerados pertinentes por também serem considerados um meio ao processo de investigação pela metodologia de pesquisa que contribui imensamente com melhoria da prática de ensino no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a esquematização subsidiada pelas Situações Didáticas (Brousseau, 2008; Freitas, 2010), corrobora com a investigação do presente estudo. Isto porque a postura investigativa docente auxilia com a flexibilização do processo de aprendizagem e possibilita a organização e/ou reorganização das estratégias e ferramentas docentes de acordo com a necessidade da sala de aula.

As etapas das coletas de dados foram divididas em três partes. A primeira etapa, a priori, objetivou buscar as opiniões e os desejos dos alunos em relação ao ensino da língua inglesa a fim de contribuir com a elaboração dos módulos da sequência didática.

Na segunda etapa, ocorreu a aplicação da sequência didática, proposta pelo estudo, cuja construção foi realizada em seis módulos, integrando diversas atividades e exercícios vinculados aos objetivos do sistema educacional no interior de todas habilidades da língua estrangeira.

A terceira etapa, a posteriori, teve o propósito de validar o impacto da sequência didática em comparação das análises e dos resultados da investigação, juntamente com a validação final sob a percepção dos alunos envolvidos no processo de coleta.

Os instrumentos da coleta de dados foram sucedidos por três entrevistas, no momento inicial e final, em conformidade com as etapas da Engenharia Didática (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014).

Os sujeitos designados para a participação do processo de investigação foram os alunos do 7º ano do ensino fundamental nos anos finais. Os critérios de delineamento à coleta estiveram na proporção da compreensão da situação problema da pesquisa, ante a real vivência dos alunos com a temática da presente investigação, para fornecer possibilidades, posteriormente, à deliberação do problema (Gondim, 2003).

O 7º ano foi escolhido por não ter feito parte da docência da professora/pesquisadora no ano letivo anterior, sem que pudesse causar alguma influência e permitisse comparar o ensino e as respectivas experiências com a língua dos alunos após a aplicação da nova proposta da sequência didática.

O grupo é composto por 38 alunos, registrados oficialmente na lista de classe. Entretanto, a turma é frequentada apenas por 25 discentes assíduos por causa das transferências constatadas no diário de classe.

O campo foi realizado em uma escola pública localizada no município de São Paulo, Brasil, devido à acessibilidade da professora/pesquisadora para a coleta dos dados no campo da investigação.

A instituição de ensino selecionada tem a oferta para o ensino fundamental nos anos finais até o ensino médio e para o seguimento das coletas de dados, foi realizado um contato verbal direto a gestão escolar para a permissão da presente investigação.

Em relação aos sujeitos, entre a gestão, os alunos e responsáveis, todos os envolvidos foram conscientizados sobre a intencionalidade do processo de investigação nas quais todos concordaram em participar, voluntariamente, e certificados por meio dos termos de autorização e Consentimento Livre Esclarecido. Os dados coletados foram de extrema confidência, segurança e ética, garantidos por todos os termos assinados.

Às coletas dos dados, o ambiente designado foi a sala de aula por propiciar a flexibilidade à efetivação dos procedimentos, além do ambiente natural, real e confortável às interações dos alunos.

Os mecanismos utilizados à busca da opinião do grupo do 7º ano e a real vivência dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa, foram por meio das entrevistas que foram elaboradas por meio de roteiros para os questionamentos e observações, viabilizando a interação e a mediação entre todos, além das análises, posteriormente.

Tanto as entrevistas, quanto as observações são consideradas relevantes à efetivação das coletas dos dados, pois viabilizam a comparação que o referencial teórico do presente estudo aborda, juntamente com a matriz de amarração entre o problema da pesquisa e a realidade natural do cotidiano escolar, vivenciada pelos alunos (Gondim, 2003).

A matriz de amarração além de relacionar os questionamentos, o aprofundamento e a compreensão da problematização de um determinado estudo, corrobora com a elaboração apropriada aos mecanismos a fim de coletar as devidas informações, uma vez que precisam ser fidedignas à investigação.

Vale ressaltar que todo caminho delineado ao mecanismo de coleta foi registrado com a finalidade desta compreensão. Gondim (2003) aborda que os registros são relevantes por possibilitarem o entendimento das representações e as atitudes dos indivíduos envolvidos no ambiente de coleta, para que seja possível relacionar a intencionalidade do estudo conforme os objetivos da investigação.

2.1 A elaboração da esquematização

À composição da sequência didática, o presente estudo realizou duas entrevistas no primeiro momento para que as contribuições dos alunos ajudassem à elaboração da proposta a fim de causa impactos e transformações positivas no processo de aprendizagem da língua inglesa.

O critério para tal, esteve em valorizar as opiniões, as representações e os desejos discentes, uma vez que os alunos são considerados os principais sujeitos ativos na construção do conhecimento no contexto do idioma estrangeiro.

Para as entrevistas, foram sorteados oito alunos do grupo integral do 7º ano cujo objetivo era criar vínculos em prol da harmonização entre os alunos, a professora/pesquisadora e o objeto de investigação. Em contrapartida, também intencionou a identificação da relação que o idioma inglês poderia ter no contexto dos entrevistados.

O grupo teve de criar um mapa mental com a palavra-chave "*inglês*" e relacionar palavras e/ou itens à representação das percepções dos alunos. Por conseguinte, as palavras delineadas pelos integrantes foram: "*música*, *comunicação*, *nomes dos lugares*, *pessoas e alimentos*, *entretenimento*, *globalização*, *história e conhecimento*".

Nas percepções do grupo, o ensino da língua inglesa foi considerado como monótono e reprodutivo nas quais os alunos eram passivos no processo de aprendizagem e o ensino do idioma inglês era apenas efetivado pela memorização das regras gramaticais e o depósito de várias palavras estrangeiras em que os alunos não tinham a percepção, tampouco a autonomia de utilizá-las em um determinado contexto.

Para mais, as habilidades essenciais para o ensino da língua inglesa, como as habilidades orais, auditivas, escrita e compreensão, não eram inseridas no processo de aprendizagens. Assim, vale relembrar que independente da falta de recursos, as habilidades integram às propostas do sistema educacional como fatores relevantes à composição da aprendizagem da língua.

Outros fatores importantes identificados na entrevista foram: I) A língua-alvo era a Portuguesa, não propiciando a vivência real com o idioma estrangeiro; II) A interação entre a professora, do ano anterior, e os conteúdos eram distantes dos alunos; III) O nível da aprendizagem foi considerado básico pelos alunos; IV) Os conteúdos eram expostos e copiados, reforçando a postura passiva e individual do 7º ano.

Dessa forma, após as entrevistas *a priori*, as coletas de dados iniciais contribuíram imensamente para a projeção da proposta da investigação associadas aos elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos aos objetivos do sistema educacional e a realidade escolar.

Assim, foram determinados seis módulos para a organização e efetivação da esquematização. A projeção foi de 40 minutos para cada aula em que 10 minutos foram para as devidas anotações dos alunos, totalizando os 50 minutos das duas aulas semanais que integram a carga horária nas escolas públicas brasileiras.

Por conseguinte, o estudo estabeleceu uma proposta simples, considerando todos os impasses possíveis com o intuito de validar a possível alternativa à aprendizagem significativa da língua inglesa, incluindo as propostas do sistema educacional, a intencionalidade docente e os obstáculos. No

mais, este delineamento também tende a possibilitar a aproximação entre a teoria e a prática ante as estratégias selecionadas pelos docentes, além de buscar conduzir o ensino básico às possíveis transformações.

Assim, a organização dos conteúdos selecionados foi referente ao 1º bimestre da proposta Curricular do estado de São Paulo (São Paulo, 2008), vinculado à instituição de ensino vigente ao campo da investigação. O tema da unidade constituiu no "bairro" e as habilidades e competências eram de analisar e compreender os mapas e as respectivas localizações, em conjunto do reconhecimento dos itens gramaticais sobre a temática.

Como proposta dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos, a abordagem da língua foi a comunicativa em razão dos alunos utilizarem-na como um ato comunicativo sobre a função do idioma de uma forma contextualizada e significativa.

2.2 Módulos: Análises da aplicação da sequência didática em campo

A esquematização elaborada da sequência didática ao presente estudo, foi devido às etapas compostas pelas teorias da Engenharia Didática (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014) e das Situações Didáticas (Brousseau, 2008; Freitas, 2010).

Para tal, as etapas foram divididas pelas fases adidáticas e didáticas. Como fase adidática, foi delineada uma aula para a situação-inicial em que os alunos buscaram soluções para resolver a situação-problema sem a intervenção da professora/pesquisadora.

Depois, como fases adidáticas e didáticas, quatro aulas foram distribuídas aos respetivos módulos sob o desenvolvimento de diversos exercícios e/ou atividades exploradas pela tríade das relações (Brousseau, 2008; Silva, 2010; Beltrão; Souza; & Silva, 2010), entre a professora/pesquisadora, os alunos e os conteúdos da língua inglesa.

Por fim, uma aula à situação-final com o mesmo contexto da resolução do problema inicial a fim de propiciar o impacto causado após a proposta e a comparação do desenvolvimento cognitivo dos alunos, validando a Transposição Didática (Pais, 2010; Polidoro & Stigar, 2010).

A situação-inicial teve o seguinte problema a ser resolvido: "Diego is a Brazilian student. He is 18 years old and moved to Canada. Now, he lives in Toronto and he needs to go to school, but Diego is lost. Could you help him? ".

Após a situação-inicial, foram esquematizados quatro módulos a fim de contemplarem com os conteúdos, as habilidades e as competências do tema bimestral (São Paulo, 2000; Brasil, 1998; Brasil, 2017).

O módulo 1 foi apresentado um mapa de um bairro para que os alunos apontassem a composição dos elementos, sendo os comércios, as residências e as ruas/logradouros à compreensão contextual e a inserção dos elementos na língua –alvo estrangeira.

Como ponto de partidada intervenção, a professora/pesquisadora anotou a seguinte expressão: “How to help Diego?”, com o propósito dos alunos associarem o novo mapa como uma das opções que poderia ter ajudado o personagem na situação-problema.

Ao perguntar aos alunos sobre o tipo de texto, os grupos afirmaram que se tratava de um mapa e a professora/pesquisadora foi anotando na lousa todos os levantamentos na língua-alvo para inserir implicitamente o repertório do idioma inglês. Após os levantamentos, os itens anotados estiveram relacionados aos termos encontrados no mapa, como: facilidades, pontos de referências, ruas, avenidas, etc.

Em seguida, foi exposto um vídeo pelo aparelho celular e uma caixa de som portátil da professora/pesquisadora para fornecer a habilidade da audição na aprendizagem dos alunos. O vídeo constatava os vocabulários dos comércios na língua inglesa para a associação da construção do conhecimento e o desenvolvimento da pronúncia das palavras aos alunos.

A intencionalidade dos equipamentos eletrônicos foi lidar com o menor recurso possível na sala de aula, visando apresentar as possibilidades de aprendizagem mesmo com a escassez do ensino público.

Depois, para analisar e confirmar a associação das novas palavras, a professora/pesquisadora perguntou e anotou os nomes dos termos que os alunos observaram e absorveram do vídeo.

No módulo 2, outro mapa foi entregue aos alunos para efetivarem uma análise conjunta. Novamente, a professora/pesquisadora indagou do que se tratava o texto, questionando os elementos já explorados pelos alunos a fim de relembrar e certificar as associações do módulo anterior.

Para os alunos, eram um “mapa”, integrando as facilidades, sendo: “banco, hospital, supermercado, etc”. Ainda, perguntou sobre as ruas e logradouros para expor a ordem dos nomes em inglês, comparando com os nomes das ruas do bairro dos alunos

O módulo 3 objetivou em trabalhar os aspectos gramaticais sob o contexto das habilidades e competências exploradas até aqui. Os itens estiveram relacionados com o bairro, viabilizando os alunos pedirem informações, falarem sobre os mapas e as facilidades componente em um bairro e/ou determinado local.

Para tal, o foco gramatical foi o “There to be” para falar sobre o que há dentro de um lugar no contexto da língua inglesa. Especificamente neste módulo, a intenção foi de transformar o cenário atual do processo de aprendizagem do 7º ano.

No que concerne, a prioridade era inserir os aspectos gramaticais, indiretamente, sem que os alunos percebessem a inserção das estruturas da língua inglesa e compreendessem a utilização da língua contextualmente.

À explicação da gramática referente ao tópico do verbo "There to be", a professora/pesquisadora anotou um exemplo na lousa, sendo: "There is one school at Epiacaba Street. There are three bus stops, but there is not any bank. Are there any groceries there?".

Propositalmente, a professora/pesquisadora inseriu o endereço real da escola a fim de possibilitar a associação dos alunos do 7º ano, facilitando a vivência real e não destacando apenas os itens estruturais da língua.

Para exemplificar, a professora/pesquisadora enfatizou as facilidades e as respectivas quantidades para que os grupos observassem a diferença entre o uso correto do verbo "There to be", direcionando implicitamente a associação dos alunos. Os grupos por sua vez, compreenderam a utilização nas formas afirmativas, negativas e interrogativas de acordo com a quantidade dos elementos nas frases e as devidas trocas da ordem.

Neste contexto, percebeu-se que, de fato, foi possível obter a compreensão dos alunos, sem que o alvo fosse as informações apenas expostas pela professora/pesquisadora e sim construídas pelas conclusões dos grupos.

Assim, com o propósito de reforçar os itens explorados, os alunos tiveram de realizar os exercícios de fixação, integrados nos materiais didáticos (São Paulo, 2008) e sendo corrigidos, posteriormente.

Finalmente, para o fechamento da construção da sequência didática, foi elaborado e sucedido o módulo 4. Este módulo ocorreu a efetivação de um exercício nas quais os grupos tinham de organizar um diálogo na ordem correta. O diálogo integrava todos os elementos explorados durante o percurso com o propósito de propiciar a ordem lógicas dos fatores contextualmente e avaliar a grau da percepção dos alunos para os possíveis ajustes antes da situação-final.

Novamente, o novo diálogo proposto foi selecionado sob a proposta comunicativa (Schutz, 2009; Krashen, 2007) para que viabilizasse a utilização de todos os itens, dentre os vocabulários, as expressões e a gramática no contexto das localizações, sucedendo as habilidades e competências do bimestre e preparando os grupos à última situação da esquematização.

Por fim, foi aplicada a situação-final. Esta situação foi elabora para possibilitar a validação da proposta da sequência didática e a comparação de toda a construção efetivada no decorrer do processo da aprendizagem da língua inglesa.

De acordo com estas ponderações, a situação-final esteve em conformidade com a situação-inicial cujo problema a ser resolvido foi o mesmo da situação-inicial, modificando apenas a facilidade, o a localização e o personagem da situação.

Dessa maneira, os alunos tiveram de formular em grupos as estratégias para chegar até o consultório médico na cidade americana, Florida. Para isso, deveriam elaborar o diálogo apropriado, englobando todos os aspectos linguísticos à comunicação para expressarem/perguntarem sobre a localização na língua inglesa.

Após a elaboração inicial, intencionou a apresentação dos alunos a fim de viabilizar a habilidade oral sob a ênfase da língua estrangeira e o contexto real e, possivelmente, significativo.

No decorre da aula, esta situação não foi efetivada plenamente, conforma as expectativas docente, pois alguns problemas foram surgiram no meio do caminho. Houveram momentos de dispersão e adversidades nas afinidades entre as relações dos alunos em que a dispersão atrapalhou o foco e a autonomia à realização da tarefa.

Independente disso, foi possível identificar que as interações do trabalho em grupo, contribuíram imensamente na mesma proporção das intervenções realizadas ela professora/pesquisadora. De fato, os alunos não produziram a situação proposta, mas as estratégias designadas entre os grupos estiveram em conformidade com as associações dos alunos durante o processo, tanto pelas recordações da situação-inicial quanto pelos elementos da língua inglesa explorados na esquematização.

Não satisfeita, a professora/pesquisadora resolveu inserir um módulo extra para analisar se o problema esteve na composição dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos ou nas afinidades dos alunos.

O módulo extra foi elaborado sob este propósito, por uma atividade individual entregue em uma folha para cada aluno. Na atividade, constavam dois diálogos que possibilitavam a resolução do problema-final proposto, previamente, e os alunos tinham de decidir a opção apropriada conforme todas as questões trazidas durante a construção da sequência didática.

Ambos diálogos tiveram elementos possíveis para a resolução, porém, com a exploração das habilidades e competências do tema dos mapas e das localizações, o presente estudo também considerou o cuidado com os aspectos comportamentais e culturais com as pessoas estrangeiras, intencionando que as escolhas dos alunos estivessem articuladas com todos estes fatores.

Sob este cenário de preocupação, para diferenciar e eleger uma resposta efetiva, a professora/pesquisadora inseriu um pequeno erro gramatical no verbo “There to be” que, provavelmente, seria imperceptível aos alunos e não fosse focado nas habilidades estruturais da aprendizagem do grupo.

Ao fim da atividade, a professora/pesquisadora efetivou a correção conjunta e notou a maioria das respostas corretas. Maior parte dos alunos selecionaram o diálogo apropriado e demonstraram a compreensão contextual da proposta. Isto porque, diante do levantamento final, os motivos das associações dos alunos estiveram na preocupação da polidez ao lidarem com os estrangeiros, além da inserção dos elementos linguísticos à comunicação entre eles. Para mais, observou-se o entendimento

de uma sequência lógica de todos os fatores constituídos no diálogo nas quais os alunos não obtiveram problemas em inserirem o novo repertório de palavras e/ou expressões da língua estudada.

Assim, a esquematização foi realizada, integrando todos os aspectos ponderados pelos objetivos do estudo, acarretando as transformações no processo de aprendizagens da língua inglesa do ensino fundamental nos anos finais e buscando promover uma aprendizagem diferenciada às experiências anteriores dos alunos, sem reproduzir o que, supostamente, ainda é feito na sala de aula.

3. Resultados

O presente estudo indagou-se a princípio sobre qual o caminho possível à oferta aprazível do ensino da língua inglesa no ensino regular público, e partindo desta questão, encontrou-se nos conceitos da Engenharia Didática (Artigue, 1998) o pressuposto caminho alternativo que pudesse ocasionar transformações no processo de aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental nos anos finais, a fim de mudar o cotidiano atual dos alunos e continuar com o meio, encontrado, a melhoria da qualidade de oferta do idioma estrangeiro nas escolas públicas.

Ao cumprimento das fases, contou-se com a elaboração de exercícios e/ou atividades contribuintes com a interação entre a tríade das relações no processo de aprendizagens dos alunos. Nessa perspectiva, os conceitos das Situações Didáticas (Brousseau, 2008) demonstraram benefícios às tais intencionalidades da investigação.

As contribuições foram diversas, valorizando o papel dos alunos como construtores de seus conhecimentos em conjunto do trabalho cooperativo dos grupos e auxiliando à autonomia discente.

Os objetivos da aproximação entre a teoria e a prática, o estudo ponderou e efetivou a proposta da sequência didática, embasando-a por meio dos elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos, paralelamente com o campo da Psicologia da Educação (Lerner, 2014; Libâneo, 2013). Dessa forma, todas as etapas da esquematização foram realizadas conforme a proposta inicial, englobando os conceitos científicos da presente investigação com a realidade da sala de aula.

Com a fase das análises preliminar (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014), as entrevistas a priori auxiliaram como o levantamento das experiências dos alunos, além das opiniões relevantes à construção da esquematização, confirmando que a fase abrangeu a preocupação docente em propiciar um processo de aprendizagem aprazível nas relações dos alunos sob o objeto de estudo. Para mais, considerou os respectivos contextos e valorizou o conhecimento prévio, além do cuidado com os recursos selecionados à efetivação da prática docente, mesmo diante dos dilemas enfrentados no cotidiano escolar e oportunizando o ensino do idioma a todos.

Por outro lado, o estudo revelou que independente das possíveis falhas do sistema educacional, é possível relacionar os objetivos das propostas subsidiadas pelos documentos oficiais, sem que seja um obstáculo para elaborar a prática docente (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2012; Brasil, 2014; Brasil, 2017; São Paulo, 2008).

As afirmações dos alunos entrevistados, evidenciaram as relações estabelecidas com o idioma inglês em seus contextos pessoais, além de demonstrar interesses pela aprendizagem da língua estrangeira e também confirmaram a problematização da investigação na qual a aprendizagem ainda era efetivada pela memorização dos conteúdos, constituindo o acúmulo de informações e a falta das habilidades que integram a aprendizagem efetiva da língua inglesa.

Outros fatores estiveram nas relações dos envolvidos em que a professora do ano anterior e os problemas das afinidades entre os alunos do 7º ano, atrapalhavam o cotidiano do grupo.

A partir disto, foi efetivada a fase da análise a priori, envolvendo a intencionalidade docente em melhorar a experiência dos alunos com o processo de aprendizagem e acarretar as possíveis mudanças (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014).

Sob a intencionalidade da aproximação entre a teoria e a prática do ensino da língua, esta fase a priori contribuiu com a seleção das estratégias e ferramentas da professora/pesquisadoras à prática de ensino no contexto do grupo do7º ano.

Por meio da situação-inicial, a resolução do primeiro problema ocasionou uma situação real aos alunos nas quais os alunos perceberam que já vivenciaram por isso e, possivelmente, poderiam viver o cenário do personagem Diego em algum momento da vida deles. Entretanto, adicionando a resolução do problema, na moldura estrangeira.

Com isso, os alunos puderam elaborar as próprias estratégias, criando a postura ativa na construção da aprendizagem, como uma situação natural na vida dos discentes (Brousseau, 2008; Freitas, 2010; Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014; Krashen, 2009. Schutz, 2007).

Paralelamente, também percebeu que os elementos constituídos nos módulos posteriores, integram o cotidiano dos alunos, aproximando ainda mais a relação pessoal/real com o objeto de estudo.

Por conseguinte, na fase da experimentação, as Situações Didáticas foram sucedidas por meio da proposta de exercícios e atividades nos 4 módulos do presente estudo (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014, Brousseau, 2008; Freitas, 2010).

Notaram-se que as relações entre todos os envolvidos no processo foram intensificadas e, posteriormente, expandidas conforme a demonstração dos alunos nas intervenções e devoluções durante as aulas (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014, Brousseau, 2008; Freitas, 2010; Silva, 2010; Beltrão, Souza & Silva, 2010; Pais, 2010).

Isto porque a fase da análise a posteriori (Artigue, 1998; Aparício & Andrade, 2014). Contribuiu com a identificação da fase da institucionalização das Situações Didáticas (Brousseau,2008; Freitas, 2010) e foi sucedida pela situação-final dos alunos.

Embora a situação-final acarretou alguns problemas nas relações e afinidades dos alunos, os grupos evidenciaram o amadurecimento no processo de aprendizagem, demonstrando as respectivas assimilações com o idioma inglês.

Ademais, o processo de aprendizagem da língua expressou mais significativo sob o modo que a proposta foi articulada na sala de aula.

O campo da Psicologia foi considerado altamente relevante para a efetivação do processo e as relações estabelecidas na cooperação do grupo, nas mediações da professora/pesquisadora e nas assimilações pelas intervenções dos exercícios. Por esse ângulo, identificou-se a contribuição da teoria sociointeracionista em que o conhecimento significativo é priorizado, e foi estabelecido, para que os indivíduos pudessem usufruírem socialmente na construção de seus contextos e com a língua.

Para mais, os diferentes níveis de desenvolvimento, apresentados pelos alunos, também cooperaram com as respectivas assimilações, sem destacar e/ou categorizar o melhor desempenho e sim auxiliar conjuntamente as assimilações (Celani, 2012; Leffa, 2008; Lerner, 2014).

Assim, sob a perspectiva da construção social ante a aprendizagem da língua, o idioma inglês, também se ocasionou a expansão pessoal/cultural/profissional dos alunos no exercício da cidadania (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2013: Brasil, 2014; Brasil, 2017).

A combinação dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos, possibilitaram uma aprendizagem natural aos alunos. A abordagem comunicativa (Krashen, 2007; Schutz, 2009) ratificou com o uso real do idioma inglês por meio do tema da localização e os respectivos elementos linguísticos para a convivência dos alunos, maximizando a autonomia em seus universos sociais.

O estudo também revelou a importância que há no Contrato Didático (Brousseau, 2008; Silva, 2010; Beltrão, Souza & Silva, 2010), pois sem o vínculo da tríade das relações, possivelmente não haveria a condução de cada plano de aula, tampouco a expansão do conhecimento dos alunos, conforme os objetivos da pesquisa.

O Contrato Didático perdurou em todo o processo, constituindo ambas as fases adidáticas e didáticas, nos momentos que houveram as intervenções docente e o trabalho autônomo e cooperativos dos grupos. Além disso, contribuiu com o delineamento das responsabilidades de cada um no processo de aprendizagem (Brousseau, 2008; Freitas, 2010; Silva, 2010; Beltrão, Souza & Silva, 2010).

No contexto docente, evidenciou o Contrato Didático pela preocupação em realizar as devidas mediações às assimilações dos alunos com a língua inglesa, além da organização e ajustes docente de todo o processo (Brousseau, 2008; Freitas, 2010; Silva, 2010; Beltrão, Souza & Silva, 2010).

É importante salientar que na entrevista a posteriori, os alunos certificaram a intensificação das relações estabelecidas na aplicação da proposta, pois após a nova experiência, afirmaram indiretamente que houve a aproximação tanto da professora/pesquisadora, quanto do objeto de estudo pela sequência didática, fornecendo a possibilidade de utilizar o idioma naturalmente no contexto explorado.

Consequentemente, constatou-se a consolidação do conhecimento produzido desde o início da esquematização. A Transposição Didática se mostrou relevante por conduzir os saberes para os alunos, interiormente à sua permutação, e os expandiram pelo repertório do grupo, mesmo com as dificuldades encontradas durante o percurso.

Dessa maneira, a proposta da presente investigação foi considerada pertinente e benéfica por contribuir positivamente no processo de aprendizagem dos alunos, acarretando as transformações significativas.

Já para os docentes, os professores da área têm total liberdade e flexibilidade de elaborar e/ou adaptar as suas práticas docentes em conformidade com as suas intencionalidades e demandas do contexto escolar, valorizando todos os elementos e sujeitos constituídos na sala de aula e minimizando os problemas presentes no cotidiano escolar.

Referências

Aparício A.S.M. & Andrade M.F.R. (2014). A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. Educação & Linguagem, v.19, n.1, p. 13-39.

Artigue M. (1998). **Épistémologie et Didactiques**. Recherche en Didactiques des Mathématiques, v.10, n.2, p. 241-286.

Beltrão R.C., Souza C.M.P., Silva C.P.S. (2010). Contrato Didático e suas influências na sala de aula. Educação Matemática Pesquisa.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Educação é a Base.

Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília.

Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil (2014). Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP.

Brousseau, G. (2008) Introdução a teorias das Situações Didáticas: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática.

Brun E., Brun M., Marques P. (2017). A aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: desafios e possibilidades. A Cor das Letras, 12-26.

Celani M.A.A.(2009). Não há uma receita no ensino da língua inglesa. Revista Nova Escola, ed. 222, maio de 2009.

Celani M.A.A.(2012). Antonieta Celani fala sobre o ensino da língua estrangeira. Revista Nova Escola, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em 15 mar. 2019.

Chagas L.A. (2013). O uso de ferramentas da internet no ensino de língua inglesa e seus reflexos na inclusão social de alunos de escolas públicas. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia 63-75.

Cooper J. S., Trajano J. E., Souza L.C. (2014). Desafios do ensino da língua inglesa como língua estrangeira (ILE) em escolas públicas de Santa Cruz, RN. Working Papers em Linguística, 43-56.

Crystal D. (2003). English as a Global language. Cambridge: Cambridge University Press.

Freitas J.L.M. (2010). Situações didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias A. Educação Matemática: uma introdução. (2.ed.) São Paulo: EDUC p. 65-87.

Gondim S.M.G. (2003) Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia.

Leffa V.J. (2008) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. (2.ed.) Pelotas: Educat.

Lerner D. (2014) Delia Lerner e Regina Scarpa conversam sobre leitura e escrita na alfabetização. As situações didáticas fundamentais e o papel da formação do professor das séries iniciais foram tópicos debatidos por elas. Revista Nova Escola, 2014. Disponível em: <http:// http://novaescola.org.br/conteudo/919/delia-lerner-e-regina-scarpa-conversam-sobre-leitura-e-escrita-na-alfabetizacao>. Acesso em 20 fev. 2019.

Libâneo J.C. (2013) Didática. São Paulo: Cortez.

Marzari G.Q., Badke M.R. (2013). Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. Coleção Digital PUC Rio de Janeiro.

Prodanov C.C., Freitas E.C. (2013). Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale.

Ramos S.G.M., Furuta S.M.Z.C. (2008). Novas tecnologias nas aulas de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino/aprendizagem. Acta Scientiarum. Language and Culture, 2008, 197-203.

Salesi C.C. (2013). O uso pedagógico da internet nas aulas de Língua Inglesa. In Norte, Mariangela Braga. Desafios para a docência em Língua inglesa [recurso eletrônico]: teoria e prática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância.

São Paulo (2008). Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de língua estrangeira moderna para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo.

Silva B.A.S. (2010). Contrato didático. In: MACHADO, Silvia Dias A. Educação Matemática: uma introdução (2ª ed.) São Paulo: EDUC, 49-75.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Superdotação no Brasil: Uma análise das produções da última década

Ketilin Mayra Pedro[1], Clarissa Maria Marques Ogeda[2], Bárbara Amaral Martins[3]

[1]*Universidade do Sagrado Coração (Brasil)*

[2]*Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Brasil)*

[3]*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Brasil)*

ketilinp@yahoo.com.br, clarissaogeda@gmail.com, barbara.amts@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Os indivíduos com altas habilidades/superdotação compõem o público-alvo da educação especial. O fenômeno da superdotação é caracterizado, basicamente, por três traços humanos: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade, no entanto, o desconhecimento sobre a temática ocasiona um subaproveitamento das habilidades desses indivíduos, limitando assim o seu desenvolvimento. **Objetivos:** Conhecer e analisar a produção científica da área, dos últimos dez anos, por meio uma revisão sistemática da literatura. **Metodologia:** Realizamos o levantamento das produções junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior e à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores utilizados foram Altas Habilidades, Superdotação, Precocidade, Talento e Dotação. Ao realizarmos as pesquisas nas bases de dados encontramos um total de 112 produções, que foram alocadas em 25 categorias temáticas, destacamos que a categorização das produções foi avaliada por juízes, sendo que o índice de concordância foi de 82%. **Resultados:** Ao analisarmos as categorias temáticas, observamos que o maior número de produções foram alocadas nas categorias Identificação (14), Atendimento (14) e Características (8). Em relação ao ano de publicação das produções, constatamos que os que os anos de 2011 e 2016 destacam-se como os anos com maior número de publicações. Sobre o tipo de produção, verificamos que 89 produções são originárias de pesquisas de mestrado e 23 de teses de doutorado. **Conclusão:** Sobre as categorias temáticas, constatamos que o maior número de publicações concentra-se em estudos que evidenciam as dificuldades e necessidades da comunidade acadêmica e escolar em discutir o fenômeno da superdotação. Embora o número de produções tenha crescido, consideravelmente, nos últimos anos, é fato que ainda há muito mitos que impedem ou atrapalham o processo de identificação e avaliação destes estudantes, como também há lacunas na formação de professores sobre as características e tipos de atendimento destinados a este alunado. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de fomentar iniciativas na formação de professores,

inicial e continuada, que contemplem a temática, como também discutir práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do potencial de indivíduos superdotados.
Palavras-chave: Educação Especial, Superdotação, Revisão de Literatura, Produção Científica.

Abstract

Conceptual Framework: Individuals with high skills/giftedness are the target audience for special education. The phenomenon of giftedness is characterized, basically, by three human traits: above average skills, commitment to the task, and high levels of creativity. However, lack of knowledge about this subject causes an underutilization of these individuals' abilities which limits the development of such abilities. **Objectives:** We conducted a systematic literature review aiming at knowing and analyzing the scientific production of the area of the last ten years. Methodology: The survey was conducted on the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The descriptors used were High Abilities, Giftedness, Precocity, Talent, and Endowment. We were able to find 112 productions, which we allocated in 25 thematic categories. We emphasize the categorization was evaluated by judges, and the agreement index was 82%. **Results:** The analysis of the thematic categories showed the highest number of productions was allocated under the categories of Identification (14), Service (14), and Characteristics (8). Regarding the year of publication of the productions, we verified that 2011 and 2016 are the years with the highest number of publications. Regarding the type of production, we observed that 89 productions are from master's research and 23 are from doctoral theses. **Conclusion:** Regarding the thematic categories, we noted that the greatest number of publications focuses on studies that highlight the difficulties and needs of the academic and school community in discussing the phenomenon of giftedness. The number of productions has risen significantly in the last years. However, it is a fact that there are still many myths that impede and hinder the process of identification and evaluation of these students and there are also gaps in the training of teachers on the characteristics and types of care intended for these students. Thus, we highlight the need to encourage initiatives in teacher training, both initial and continued, that contemplate this theme, as well as to discuss pedagogical practices that favor the development of the potential of gifted individuals.
Keywords: Special Education, Giftedness, Literature Review, Scientific Production.

1. Enquadramento conceptual

Os estudantes com altas habilidades/superdotação foram citados pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que versa em seu 9º artigo que "[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação." (BRASIL, 1971, p. 161). Essa LDB vigorou até 1996 quando foi publicada a LDB, Nº. 9.394/96, que dispõe em seu artigo 58º que a Educação Especial é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 33), garantindo em seu artigo 59º, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 2013, p. 34). A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), que delimita os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial no Brasil, também inclui os estudantes com altas habilidades/superdotação[1].

O Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), versa no Art. 2º que "A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." E responsabiliza o Poder Público por prover, no Art. 4º "o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula" para esses estudantes (BRASIL, 2011).

> Cabe salientar a importância do registro desses estudantes no censo escolar, anualmente, mesmo que o processo de identificação no AEE não tenha sido concluído, posto que o INEP (INEP, 2011) orienta que para o preenchimento dos formulários, não há a exigência de "laudo" prévio, nem para o encaminhamento ao AEE, tampouco para o cadastro no Censo Escolar.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), objeto de análise desta pesquisa, são caracterizados por três traços básicos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (RENZULLI, 1986).

1 Ressaltamos que, no Brasil, não há consenso quanto a terminologia utilizada para versar sobre esses estudantes, sendo que, a depender do documento legislativo ou do referencial teórico utilizado essa é modificada.

A "habilidade acima da média" (geral ou específica) é caracterizada pela "capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas para novas situações e engajar-se no pensamento abstrato [...] que pode ser demonstrada em diversas áreas do saber e fazer humanos, ou em subáreas específicas" (RENZULLI; REIS, 1997, p. 5-6).

O "comprometimento com a tarefa" revela um traço de motivação intrínseca, que faz com que o estudante se dedique a um problema ou área específicos. Perseverança, persistência, autocrítica, expectativas elevadas e trabalho árduo são algumas das características de quem tem um alto nível de comprometimento com a tarefa (RENZULLI; REIS, 1997). Esse traço é parte importante no desenvolvimento de uma pessoa, pois muitas pesquisas realizadas sugerem que o intelecto e a realização estão longe de estar perfeitamente correlacionados, pois há vários outros fatores que influenciam nessa última, como os aspectos socioemocionais (RENZULLI, 2014).

Por fim, o terceiro grupo de traços que caracteriza os sujeitos superdotados é a "criatividade", que se manifesta por um senso estético desenvolvido, alto nível de fluência de ideias, originalidade no pensamento e desejo de agir e reagir ao ambiente (RENZULLI; REIS, 1997). À criatividade, Torrance (1998) também associa os elevados níveis de curiosidade, desgosto com a rotina, gosto por desafios, distração e tédio quando exposto a uma atividade não desafiadora. Essa capacidade é medida por meio de testes de pensamento divergente ou por meio de observação dos processos e produtos criativos.

A superdotação pode se manifestar tanto na área acadêmica quanto na produtivo-criativa. A primeira é o tipo mais facilmente identificado nos ambientes escolares, pois esses estudantes tem maior capacidade de adaptação nesses. Nela o estudante apresenta, principalmente, as habilidades analíticas, enquanto que o segundo tipo, o produtivo-criativo, é caracterizado por expressões artísticas originais e pelo desenvolvimento de ideias ou produtos (RENZULLI, 2004). Renzulli (2014) frisa que os dois tipos são igualmente importantes e devem ser identificados e valorizados, sendo possível também encontrar interações entre esses dois tipos, em alguns indivíduos, o chamado tipo misto.

Dentre os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, os alunos com AH/SD nem sempre recebem destaque nos meios de comunicação e informação e o mesmo se repete no âmbito da elaboração das políticas educacionais e entre a comunidade científica. Esta situação tem reflexos nas salas de aula, de modo que alguns autores denunciam a invisibilidade desse alunado no contexto escolar (COSTA, 2008; CRUZ, 2018). Contudo, nota-se uma tendência de atenuação desse quadro, visto que, enquanto em 2007, o Censo Escolar registrava 2.982 estudantes com AH/SD, em 2017, esse montante saltou para 19.451 (MARTINS, 2018). Tal ascensão esteve acompanhada pelo crescimento nos estudos acadêmicos relacionados a essa temática (CHACON; MARTINS, 2014; PEDRO et al, 2016), o que contribui, obviamente, para uma maior visibilidade social e política desses indivíduos.

Nessa perspectiva, embora o avanço quantitativo da produção científica seja por si só relevante, é necessário revisar constantemente o *corpus* da pesquisa, com vistas a descobrir onde existem lacunas ou fragilidades, bem como o que já está suficientemente respondido, de maneira a contribuir para o crescimento qualitativo da ciência.

Logo, reconhecemos a importância do empreendimento de análises acerca do conhecimento produzido na área das AH/SD, sendo necessário identificarmos as teorias e temáticas que permeiam as produções sobre o fenômeno da superdotação no Brasil. Para Renzulli (2018, p. 20),

> [...] a ausência de teoria na prática educativa geralmente resulta em serviços fragmentados, com atividades pouco interconectadas, ao invés de programas integrados à teoria, caracterizados pela consistência interna desde o estabelecimento de objetivos e metas até os serviços prestados e avaliação. Sem uma base teórica firme – e a vontade de seguir o caminho traçado – o que ocorre em sala de aula é muitas vezes uma reação a interesses políticos e comerciais ou às vontades dos burocráticos criadores de políticas muito distantes da realidade da sala de aula; ou pode ser baseado em pesquisas questionáveis ou em modismos acadêmicos baseados em "inovações" de gurus sem credenciais, ou até autoridades locais bem intencionadas, mas não qualificadas; ou uma combinação destes elementos.

Em nosso país ainda são grandes os mitos acerca das AH/SD, sendo que boa parte da população, inclusive professores, acreditam que os indivíduos superdotados foram agraciados com inteligência superior e, portanto, não precisam de recursos e suporte educacional para se desenvolver (VIRGOLIM, 2014).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível identificar e analisar pesquisas acadêmicas brasileiras, mais especificamente, teses e dissertações, com vistas a compreender quais são as suas contribuições e que caminhos podemos trilhar para avançar na produção de conhecimento sobre o fenômeno da superdotação.

2. Objetivo

Analisar as teses e dissertações brasileiras defendidas, no período de 2008 a 2018, que abordam a temática das AH/SD.

3. Metodologia

No ano de 2018, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um importante marco político para a reorganização das escolas a partir dos pressupostos da inclusão (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019), completou dez anos. Por isso, estabelecemos um recorte cronológico que abrange o período de 2008 a 2018.

As bases de dados selecionadas foram o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Destaque-se que alguns dos trabalhos se repetiram entre as fontes utilizadas, gerando a necessidade de realizar uma comparação entre os resultados de ambos os portais, para que fossem eliminadas as duplicidades.

Os descritores utilizados foram *Altas Habilidades, Superdotação, Precocidade, Talento e Dotação,* sendo que esses deveriam estar presentes no título, resumo ou palavras-chave das produções, pois optamos por utilizar todas as terminologias vigentes no Brasil.

A análise dos dados caracteriza-se como quantiqualitativa. Aqueles passíveis de quantificação, como, período de publicação, universidade de origem e outros, foram tabulados e analisados descritivamente, sendo que os não quantificáveis foram identificados por meio das leituras dos resumos das produções encontradas e analisados.

Ao realizarmos as pesquisas nas bases de dados encontramos um total de 111 produções, que foram alocadas em 25 categorias temáticas: Aspectos Psicológicos, Atendimento, Avaliação, *Bullying*, Características, Criatividade, Desenvolvimento profissional, Dupla-excepcionalidade, Ensino Superior, Ensino-aprendizagem, Família, Formação de Professores, Gênero, Habilidades Sociais, Identidade, Identificação, Inclusão, Políticas Públicas, Precocidade, Representações Sociais, Revisão de Literatura, Sexualidade, Superdotação Adulta, Tecnologia e Vulnerabilidade. Destacamos que a categorização das produções foi avaliada por juízes, sendo que o índice de concordância foi de 82%.

4. Resultados e discussões

Neste tópico sintetizamos e analisamos as produções acadêmicas alocadas nas categorias temáticas. Enfatizamos as categorias que apresentaram um mínimo de três produções, por entender que alguns temas ainda são emergentes e precisam ser aprofundados. Foram excluídas dessa discussão as categorias *Bullying*, Desenvolvimento profissional, Gênero, Vulnerabilidade, Revisão de Literatura, Sexualidade, Superdotação Adulta, Tecnologia, Políticas Públicas, Ensino Superior e Ensino-aprendizagem. Assim elaboramos a Figura 01.

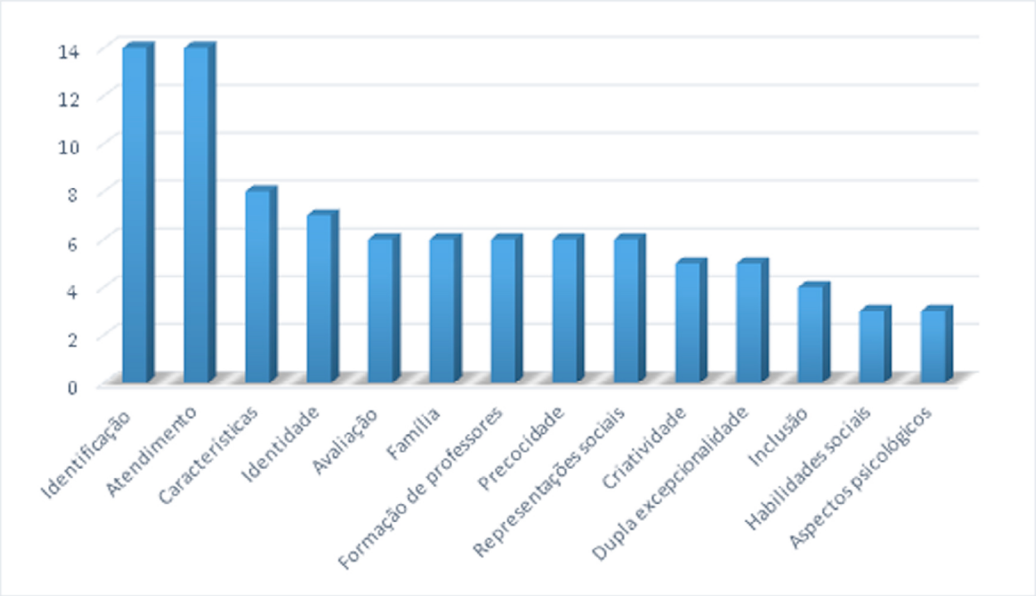


Figura 01. Número de produções por categoria. (Fonte: elaboração própria.)

As categorias temáticas que contaram com o maior número de produções (14) foram Identificação e Atendimento, embora isso ocorra, sabemos que o processo de identificação de estudantes AH/SD ainda é um grande entrave das instituições escolares e também dos serviços especializados, sendo que as diferentes perspectivas teóricas, os mitos que envolvem o fenômeno e as lacunas na formação dos professores interferem neste processo. Na categoria Identificação, foram alocados estudos que descreviam esse processo em instituições de ensino (ARAÚJO, 2011; SOUZA, 2011; FONSECA, 2010; MARQUES, 2010). De modo geral, observamos que a identificação de estudantes AH/SD ainda não é uma realidade em todos os municípios brasileiros, ademais temos muitas secretarias municipais, estaduais e instituições particulares que estão mais atentas com os estudantes que apresentam deficiências e/ou transtornos, de modo que os indivíduos AH/SD ficam à margem e são negligenciados (ANTIPOFF, CAMPOS, 2010).

A elaboração de instrumentos para a identificação das AH/SD foi outra temática encontrada na categoria citada anteriormente (FARIAS, 2012; BASSINELLO, 2014; FREITAS, 2016;). Na realidade brasileira ainda carecemos de instrumentos validados para tal, e, embora tenhamos alguns instrumentos publicados, não há uma unanimidade sobre a eficácia dos mesmos (SOARES, et al., 2004). Os demais trabalhos alocados nesta categoria versavam sobre diferentes perspectivas teóricas sobre a identificação e aplicação de instrumentos validados.

Na categoria Atendimento identificamos trabalhos que abordavam: a descrição das atividades de programas de atendimento que ofertam enriquecimento para os estudantes AH/SD; atividades desenvolvidas em salas de recursos e experiências de aceleração. No Brasil, além do atendimento

educacional especializado, assegurado pela legislação, as políticas públicas garantem o direito a aceleração, desde que o estudante apresente condições intelectuais e emocionais para tal (MAIA-PINTO, 2012).

Oito produções foram alocadas na categoria Características, estas versavam sobre as habilidades e características que os estudantes AH/SD possuem. Embora estes indivíduos apresentem, geralmente, três traços humanos básicos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (RENZULLI, 1986); pesquisadores continuam investigando a temática com o objetivo de compreender melhor suas características, posto que se trata de um grupo bastante heterogêneo. Morales Chácon (2010) enumera várias características que podem ser observadas em indivíduos superdotados: usar estratégias diferenciadas na solução de problemas; demandar mais trabalho e profundidade nos conteúdos, por parte do professor; captar com rapidez diferentes aprendizados; ficar entediado quando termina antes as atividades propostas; antecipar-se às explicações do professor; às vezes, manifestar problemas de conduta; apresentar preocupação por temas transcendentais; fazer perguntas variadas e de qualidade; apresentar ideias originais, tendência ao perfeccionismo; exibir expressão e recursos linguísticos superiores e capacidade metacognitiva.

Na categoria Precocidade foram alocadas seis pesquisas. A terminologia precoce é utilizada para identificar crianças, que desde a tenra idade, apresentam habilidade acima da média (TERRASSIER, 2000). Os estudos alocados nessa categoria tratavam da precocidade na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de conhecer a caracterização desta gradação, como também identificar como essas crianças são identificadas e avaliadas no cotidiano escolar. Apesar de não haver consenso na área sobre o entendimento da precocidade, alguns autores corroboram com a ideia de que a criança precoce é aquela que apresenta um desenvolvimento antecipado em uma determinada área, de sorte que a maioria dos estudantes com AH/SD é precoce, sobretudo em relação ao desenvolvimento psicomotor e à linguagem (BENITTO, 1994).

Sete produções compuseram a categoria Identidade, sendo que essas discutiam questões relacionadas ao processo de construção da identidade de indivíduos AH/SD, percepções sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo. Em geral, é observado que os indivíduos AH/SD nem sempre possuem uma boa percepção de si próprios, dessa forma apresentam dificuldades de se integrar em diferentes lugares e até mesmo de se perceber como alguém com potencial. Ter um bom conceito de si próprio é um dos fatores importantes para o desenvolvimento sócio emocional e impacta diretamente nas relações e na vida pessoal do indivíduo (BENITTO, 1994).

Sobre a temática da avaliação identificamos seis pesquisas, assim como na área da identificação, ainda encontramos entraves sobre a avaliação de estudantes AH/SD. Durante muitos anos os testes de Quociente Intelectual (QI), foram utilizados como única medida para a verificação da superdotação. Atualmente, os testes psicométricos sofrem diversas críticas, não sendo mais considerados a única

medida importante para avaliar a superdotação. Informações recolhidas com os familiares, avaliações pedagógicas e de criatividade são recomendadas, sendo que há que se priorizar avaliações multimodais e multidisciplinares que avaliem o indivíduos em seus diferentes aspectos e habilidades (RENZULLI, 2018).

Na categoria Família foram identificadas seis produções que abordavam as expectativas familiares sobre os indivíduos AH/SD e as concepções dos pais sobre o fenômeno. Assim como em outras situações, a família tem um papel preponderante na identificação da superdotação, uma vez que aqueles que cuidam da criança podem ser os primeiros a perceberem as características da superdotação, como também são os responsáveis pelo apoio e procura dos serviços especializados (SILVA; FLEITH, 2008).

Representações Sociais foi uma categoria que também contou com seis pesquisas, essas traziam em seu escopo reflexões sobre as representações de professores, alunos e profissionais. As representações sociais estão relacionadas com as simbologias sociais, relações interpessoais e interferem diretamente na construção do conhecimento (MOSCOVICI, 2007). Romanowski (2013), ao investigar a representação social dos professores sobre a superdotação identificou que as representações mais fortes e recorrentes foram em relação às características de estudantes AH/SD são a inteligência, a esperteza, a curiosidade e a postura de serem questionadores. Para Manso (2012), mesmo o fenômeno da superdotação não sendo um assunto completamente desconhecido de professores e profissionais, faltam informações sobre as formas de identificação, avaliação e atendimento com essa população.

Na categoria Formação de Professores alocamos seis pesquisas que evidenciavam a necessidade formativa na área da superdotação, tanto nos cursos iniciais de licenciatura como também em iniciativas de formação continuada. Costa (2008) demonstrou em seu estudo que a temática da superdotação se faz presente pouco presente nos cursos de formação de professores. Tal defasagem no aspecto formativo revela que alunos superdotados não têm sido percebidos do modo como deveriam e que as instituições escolares nem sempre sabem como proceder com esse alunado. Assim, a necessidade de cursos de formação continuada que atendam a este fenômeno fica evidente, tornando-se condição *sine qua non* para que estes estudantes saiam da invisibilidade e tenham suas necessidades educacionais atendidas.

Sobre a temática da criatividade encontramos cinco produções acadêmicas, que tinham por foco investigar a manifestação da criatividade em estudantes AH/SD. De acordo com Renzullli (1986) altos níveis de criatividade são uma das fortes características de estudantes superdotados, sendo este um aspecto muito importante a ser investigado. Segundo Oliveira (2010) vários fatores podem influenciar a expressão da criatividade, tais como: ambiente familiar, escolar e condições socioculturais, deste modo também é preciso analisar o contexto do indivíduo e verificar se há condições adequadas para a manifestação de todo o potencial criativo do sujeito.

A categoria Dupla-Excepcionalidade também contou com cinco produções, estas faziam análises sobre a superdotação e transtorno do espectro autista, superdotação e surdez e superdotação e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Para Taucei e Stoltz (2018), a dupla excepcionalidade está ligada diretamente com a relação entre alto potencial cognitivo, criatividade, motivação, habilidades superiores e a coexistência com transtornos específicos do desenvolvimento ou algum tipo de deficiência. Neste sentido, estudos que tenham por objetivo pesquisar essas coexistências são importantes para diagnósticos mais assertivos, que de fato identifiquem as especificidades dos estudantes e forneça os encaminhamentos mais adequados para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do sujeito, considerando o sujeito em suas potencialidades, mas sem ignorar suas barreiras internas.

Quatro pesquisas foram alocadas na categoria Inclusão, tais estudos investigavam a inclusão escolar de estudantes AH/SD em diferentes munícipios e estados. Diferentemente dos estudantes com deficiência, aqueles que apresentam superdotação já se encontram na rede regular no ensino, no entanto, a problemática está em torno da identificação e avaliação da sua condição. Deste modo, o processo de inclusão destes estudantes começa a ser discutido e deve ser viabilizado a partir da investigação das características apresentadas. De acordo com os resultados dos estudos (FERREIRA, 2018; SILVA, 2014; LIMA, 2010; PEREIRA, 2008), a inclusão escolar de estudantes AH/SD ainda é um desafio para as instituições de ensino, uma vez que ainda há dificuldades em adaptar o fazer pedagógico às necessidades educacionais destes estudantes, além disso, há que se mencionar que nem sempre os professores tem qualificação para trabalhar com essa população, como também faltam recursos materiais adequados que atendam as áreas de interesse destes estudantes.

A categoria Habilidades Sociais contou com três produções acadêmicas que tratavam do desenvolvimento de tais habilidades em estudantes AH/SD. Segundo França (2016), no Brasil há ainda poucos estudos que tratam sobre a temática, uma vez que os estudos sobre o fenômeno estão mais direcionados para as habilidades cognitivas destes indivíduos. Sobre a investigação das habilidades sociais em estudantes superdotados, contatou-se que, contrariando o senso comum, a maioria dos superdotados apresentou um repertório elaborado de habilidades sociais e altos níveis de bem-estar subjetivo, contudo ainda há a necessidade de mais pesquisas na área, com aplicação de instrumentos específicos, que considere não apenas os estudantes, mas também seus familiares, professores e colegas (OLIVEIRA, 2016; FRANÇA, 2016; MARTINS, 2013).

Sobre os aspectos psicológicos que envolvem o fenômeno da superdotação encontramos três produções, que tratavam da motivação, autoconceito e desenvolvimento socioemocional. Geralmente os estudantes superdotados apresentam altos níveis de motivação intrínseca, de acordo com a pesquisa de Silva e Mettrau (2010), devemos conhecer e investigar os aspectos motivacionais de indivíduos superdotados, para assim, direcionar a seleção das estratégias pedagógicas que serão

adotadas e, consequentemente, criar um ambiente acolhedor e de satisfação para o estudante. No estudo de Correia (2011), sobre o autoconceito, contatou-se que o desenvolvimento do potencial de estudantes com superdotação depende, de modo significativo, dos contextos sociais e institucionais, evidenciado assim a grande influência dos fatores externos no desenvolvimento do autoconceito. Sobre o desenvolvimento socioemocional, Piske (2013), estudantes superdotados podem apresentar dificuldades no reconhecimento da sua condição psicológica, demonstrando assim dificuldades sociais e emocionais, principalmente com pares etários, em virtude do perfeccionismo e excesso de cobrança apresentado por estes estudantes.

5. Conclusão

Ao analisarmos as teses e dissertações brasileiras defendidas, no período de 2008 a 2018, que abordam a temática das AH/SD, verificamos que embora o número de produções encontradas (111) seja expressivo é fato que ainda há muito mitos que impedem e atrapalham o processo de identificação e avaliação destes estudantes, como também há lacunas na formação de professores sobre as características e tipos de atendimento destinados a este alunado.

Em relação às temáticas investigadas, observamos que ainda há uma predominância de estudos que abordam a identificação e avaliação de estudantes com AH/SD, demostrando que a falta de uma unidade teórica e de instrumentos validados tem dificultando o diagnóstico desta população, deixando-os assim à margem da sociedade e completamente excluídos dos princípios de uma educação equitativa, que respeita e acolhe a diversidade.

Dessa maneira, evidenciamos a necessidade de fomentar novas pesquisas na área e também incentivar a formação de professores para a superdotação, seja na modalidade inicial ou continuada. Só assim, conseguiremos construir novos conhecimentos sobre o tema, como também discutir práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do potencial de indivíduos com AH/SD. Em suma, precisamos estar atentos aos possíveis potenciais de nossos estudantes, não podemos corroborar com o desperdício de grandes habilidades, em uma sociedade que se diz inclusiva e que busca atender todos em suas particularidades.

Referências

Antipoff, C. A.; & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.

Araújo, M. R. (2011) *Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do Município de Fortaleza:* proposta para a atuação de professores do atendimento educacional especializado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará.

Bassinello, P. Z. (2014) *Construção de escala de autorrelato para identificação de características associadas à superdotação.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Benito, Y. M. (1994) *Superdotación:* definición, pautas de identificación y educación, para padres y profesores. Ideacción, Valladolid, n. 1, p. 49 – 63, Abril.

Brasil. (1971) Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Brasília: MEC. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0158.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

Brasil. (2008) Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2011) Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado.* Brasília, DF: MEC/SEESP.

Brasil. (2013) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Câmara dos Deputados.

Chacon, M. C. M., & Martins, B. A. (2014) A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 353-372, mai./ago.

Correia, G. B. (2011) *O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Costa, M. T. (2008) *A invisibilidade do aluno superdotado:* percepção de uma realidade e um caminho a percorrer. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Cruz, C. (2014) *Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?* 2014. 167f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Farias, E. S. (2014) *Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores:* estudo exploratório Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Ferreira, J. A. (2018) *Inclusão escolar?* O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Fonseca, D. F. (2010) *A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí.* Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

França, M. L. P. (2012) *Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Giroto, C. R. M.; Sabella, N. M. M.; Lima, J. M. R. (2019) Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32.

Lima, M. R. S. (2010) *Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina/PI.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação.

Maia-Pinto, R. R. (2012) Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Martins, B. A. (2018) *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Marques, C. R. (2010) *Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo*. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Manso, R. S. A. (2012) *Concepções e mitos sobre superdotação:* o que pensam professores de crianças pequenas? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2012.

Martins, C. S. R. (2013) *Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Morales Chácon, K. (2010) *Alta dotación y talentos en la niñez:* aspectos básicos. San José: C.R: Litografia e Imprenta LIL.

Moscovici, S. (2007) *Representações sociais:* investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Oliveira, A. P. (2016) *Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/superdotação: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção.* Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Bauru.

Oliveira, Z. M. F. (2010) Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27, p. 83-92.

Pedro, et al. (2016) Altas habilidades ou Superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 275-295.

Pereira, V. L. P. (2008) *A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensin*o. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Piske, F. H. R. (2013) *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar:* contribuições a partir de Vygotsky. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduaçao em Educação.

RENZULLI, J. S. (2014) A concepção de superdotação no modelo dos três aneis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. (Org.) *Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, 2014, p. 219-264.

Renzulli, J. S. (2004) O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr.

Renzulli, J. S. (2018) Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: Virgolim, A. (Org.) *Altas Habilidades/ Superdotação:* processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Editora Juruá, p. 19-42.

Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (Eds.). *The triad reader.* Connecticut: Creative Learning, p. 2-19.

Renzulli, J. S; & Reis, S. M. (1997) *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.

Romanowski, C. L. (2013) *Indicadores das representações sociais da superdotação na discursividade das professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Silva, A. G. A. (2014) *Inclusão escolar do estudante com altas habilidades/superdotação:* estudo de caso em uma escola pública federal de Brasília. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Silva, I., & Mettrau, M. B. (2010). Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 1(2), 216-234. Recuperado em 08 de julho de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000200007&lng=pt&tlng=pt.

Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 337-346. Recuperado em 08 de julho de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=pt&tlng=pt.

Soares, A. M. I., Arco-Verde, Y. F. S., & Baibich, T. M. (2004). Superdotação: identificação e opções de atendimento. *Educar em Revista*, (23), 125-141.

Souza, P. M. (2011) *Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo.

Taucei, J. R.; Stoltz, T. (2018) Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. . In: Virgolim, A. (Org.) Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Editora Juruá, p. 239-265.

Terrassier, J.C. (2000) La disincronía de los ninõs precoces. In: Benito Mate, Y. (Org.) *Problemática del niño superdotado.* Salamanca: Amarú Ediciones, p. 69-74.

Torrance, E. P. (1998) *The nature of criativity as manifestin its testing*. In: Sterberg, R. J. The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 43-75.

Virgolim, A. M. R. (2014) Introdução. In: Virgolim, A. M. R.; Konkiewitz, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papirus, p. 7-20.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

La diversidad cultural en educación obligatoria. Una aproximación a las percepciones del profesorado en función del género

María Carmen López López[1], Stefania La Malfa[2]
[1]Universidad de Granada (España), -Uiversidad de Granada (España)
mclopez@ugr.es, stefalamalfa@correo.ugr.es

Resumen

Son numerosas las instituciones y organismos internacionales que apuestan por una educación más inclusiva e intercultural. Sin embargo, garantizar una educación inclusiva, como recoge la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los actuales sistemas educativos. En Italia, a pesar de las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación para favorecer la inclusión del alumnado gitano, los progresos experimentados son insuficientes y la atención a la diversidad cultural del alumnado gitano sigue siendo una asignatura pendiente. Favorecer la inclusión de todo el alumnado no es posible sin el compromiso del profesorado. Sus concepciones acerca de la diversidad cultural influyen en la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional y en el compromiso que finalmente adquieren con la diversidad cultural. En este trabajo se analizan las percepciones acerca de la diversidad cultural de los docentes de educación obligatoria que trabaja con alumnado gitano en la ciudad italiana de Messina para determinar si existen diferencias significativas en función del género. En el estudio han participado 182 docentes de cuatro centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de primer grado. El 13.2% son hombres y el 86.8% mujeres. Es una investigación cuantitativa y la metodología utilizada obedece a un diseño ex post-facto de tipo descriptivo. Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario válido y fiable. Los resultados obtenidos evidencian que existen diferencias en las percepciones acerca de la diversidad cultural del alumnado en función del género de los docentes. Estas diferencias permiten concluir que las profesoras tienden a mostrarse más críticas que los profesores con aquellas posiciones y prácticas que no favorecen la inclusión de todo el alumnado.

Palabras-clave: Diversidad cultural, Inclusión, Percepciones del profesorado, Educación obligatoria, Investigación cuantitativa.

Abstract

There are many institutions and international organizations that are committed to a more inclusive and intercultural education. However, guaranteeing an inclusive education, as reflected in the 2030 Agenda for Sustainable Development, is one of the greatest challenges faced by current education systems. In Italy, despite the initiatives promoted by the Ministry of Education to favor the inclusion of Romani students, the progress experienced is insufficient and attention to the cultural diversity of Romani students remains a pending issue. Encouraging the inclusion of all students is not possible without the commitment of the teaching staff. Their conceptions about cultural diversity influence the way they organize and develop their professional activity and the commitment they finally acquire with cultural diversity. In this paper we analyze the perceptions about cultural diversity of compulsory education teachers that work with gypsy students in the Italian city of Messina to determine if there are significant differences according to gender.The study involved 182 teachers from four educational centers of Primary and first grade of Secondary Education. 13.2% are men and 86.8% are women. It is a quantitative research and the methodology used obeys an ex post-facto design of descriptive type. For the collection of information, a valid and reliable questionnaire was used. The results obtained show that there are differences in the perceptions about the cultural diversity of the students according to the gender of the teachers. These differences allow us to conclude that female teachers tend to be more critical than male teachers whose positions and practices do not favor the inclusion of all students.

Key words: Cultural diversity, Inclusion, Teachers' perceptions, Compulsory education, Quantitative research.

1. Introducción: el profesorado y la inclusión del alumnado romaní

La diversidad cultural es un rasgo constitutivo de la sociedad actual que no siempre ha sido gestionado adecuadamente desde la educación. Las posturas asimilacionistas conviven con las integracionistas o compensatorias y con aquellas otras, menos frecuentes, que aspiran a potenciar enfoques más inclusivos e interculturales. Los dilemas y conflictos que envuelven la gestión positiva de la diversidad cultural son numerosos y de distinta índole, resultando compleja la articulación e implementación de iniciativas que ayuden a salvar la tensión existente entre diversidad o igualdad (Bartolomé, 2017).

La incesante llegada de inmigrantes y refugiados a territorio europeo y la creciente desigualdad social, acentuada tras la última crisis económica, han acentuado la necesidad de impulsar procesos educativos más inclusivos e interculturales que fortalezcan la cohesión social, favorezcan

el entendimiento mutuo y la justicia social y ayuden a combatir cualquier forma de exclusión o discriminación (PNUD, 2015; UNESCO & otra organizaciones, 2016; Malusà & Tarozzi, 2017).

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos desplegados en los últimos años para avanzar en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, la educación actual continua siendo excluyente (Echeita, 2017). En el caso concreto de la comunidad romaní, responder a este reto resulta especialmente complejo por ser culturalmente diversos, minoría y, en numerosos casos, migrantes (Liégeois, 2004). La Comisión Europea (2015) ha reconocido que esta comunidad tiene las peores condiciones de vida, los niveles más bajos de aprendizaje y las mayores tasas de desempleo de la unión europea. Para paliar esta situación, la propia Comisión Europea (2011) ha recomendado a los estados la necesidad de diseñar planes estratégicos que faciliten la inclusión de los gitanos.

Italia, "país de los campos-nómadas" en el que se desarrolla este estudio, y en el que viven aproximadamente 180.000 gitanos, confió al Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali la elaboración de la "Strategia Nazionale d´inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti 2012/2020" (UNAR, 2012). En el marco de esta iniciativa, el Ministerio de Educación italiano asume, en el "Indicazioni per il curriculo 2012", que la diversidad de culturas y lenguas es una realidad en la escuela y se posiciona a favor de una educación intercultural. *El intercultural ya es hoy el modelo que les permite a todos los niños y chicas el reconocimiento recíproco y de la identidad de cada uno. La escuela recoge con éxito un desafío universal, de apertura al mundo, de práctica de la igualdad en el reconocimiento de las diferencias*. (MIUR, 2012, p.6). Sin embargo, los resultados recogidos en el Informe "Diversi da chi" (ISMU-MIUR, 2016) revelan que la repercusión de las medidas emprendidas ha sido insuficiente. Como han señalado Curcic, Miskovic, Plaut & Ceobanu (2014), las desigualdades entre romanís y no romanís no han disminuido.

Este escaso impacto de las políticas de inclusión impulsadas por el estado italiano, no sólo pone en entredicho la eficacia de las acciones emprendidas, sino que invita a iniciar nuevos análisis y contemplar otros factores que pueden contribuir a mejorar los logros alcanzados. Uno de estos elementos clave es, sin duda, el profesorado. Promover, generalizar y sostener la inclusión del alumnado culturalmente diverso no es posible sin el compromiso de los docentes (Grant & Gibson, 2011; López, 2018). En la reciente revisión internacional llevada a cabo por Hinojosa & López (2016), numerosos estudios inciden en la percepción negativa que suele tener el profesorado de la diversidad cultural, sus bajas expectativas, su escasa formación y su falta de compromiso con una práctica educativa más inclusiva.

La escasa relevancia conferida a la diversidad cultural del alumnado en los planes de formación docente, su articulación desde una perspectiva eurocéntrica y negativa de la diversidad, así como la naturaleza asimilacionista, integracionista y compensatoria de los enfoques formativos adoptados (Gorski, 2009; Gay, 2013), han colocado a los docentes en una posición de debilidad epistemológica

que dificulta la translación del enfoque intercultural e inclusivo a la práctica profesional (Nieto & McDonough, 2011; López, 2018). No es extraño, pues, que la presencia de alumnado culturalmente diverso se tienda a percibir como un problema ligado a situaciones de marginación y exclusión social (Reiter & Shannon, 2011; Carrasco & Coronel, 2017). Los romaní, minoría por la que se interesa nuestro estudio, representan un claro ejemplo de esta asociación entre diversidad y desigualdad. (Spinelli, 2012; Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro & Monreal, 2019).

El Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016) italiano ha subrayado, en el Plan de formación docente trianual 2016-2019, la necesidad de *Garantizar en cada centro la presencia de un núcleo de enseñantes capaz de enfrentar los procesos de acogida, alfabetización y mediación cultural, en zonas con una fuerte inmigración* (p.44). Este reconocimiento evidencia, sin embargo, una posición claramente restrictiva de la formación intercultural del profesorado, ya que la circunscribe a los docentes que trabajan en ciertos contextos y no a todo el profesorado, como demandan los organismos internacionales y expertos (UNESCO & otras organizaciones, 2016; Gay, 2013; Hinojosa & López, 2018).

Avanzar hacia una educación que asume la diversidad cultural como factor de enriquecimiento mutuo requiere, entre otras cuestiones, prestar más atención al profesorado y a su formación (Gay, 2013). Se necesitan docentes reflexivos y comprometidos, dispuestos a explorar el potencial formativo que ofrece la diversidad cultural, valorar su contribución al desarrollo personal y colectivo, y reconsiderar su visión de la diversidad cultural con responsabilidad y sentido ético (Fiorucci, 2017). Shulman (2005) y Markic & Eilks (2013), entre otros, han subrayado, en este sentido, la correspondencia que existe entre las concepciones de los docentes y la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional.

En este trabajo, conscientes del escaso impacto de las iniciativas emprendidas desde la política educativa italiana (ISMU-MIUR, 2016) para favorecer la inclusión del alumnado romaní, de la falta de atención deparada a los docentes y a su formación, y de la delicada situación en la que se encuentra el país, tras la nueva política de inmigración planteada por el Ministro Salvini, hemos creído necesario relanzar el compromiso de la investigación educativa con la diversidad cultural y su inclusión, tal y como demandan la UNESCO & otras organización (2016) y poner el acento en el profesorado como factor clave del cambio. Se trata de una iniciativa novedosa, ya que permite conocer la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural en el contexto italiano, siguiendo la estela ya iniciada en otros países (Sharma, 2012; Nelson & Guerra, 2013; Carraco & Coronel, 2017) y aún poco explorada en Italia; identificar dificultades y retos, y ofrecer datos que ayuden a los docentes y responsables educativos a reconsiderar las decisiones adoptadas y encarar con mayores garantías de éxito la inclusión del alumnado romaní en los centros educativos.

2. Objetivos

El estudio tiene como propósito analizar las percepciones acerca de la diversidad cultural del profesorado de educación obligatoria que trabaja con alumnado gitano en la ciudad de Mesina para determinar si existen diferencias significativas en función del género.

3. Metodología

Es una investigación cuantitativa y la metodología utilizada obedece a un diseño ex post-facto de tipo descriptivo, concretamente a un diseño comparativo-causal (Cohen, Manion & Morrison, 2010). El estudio diferencia así las variables independientes de carácter atributivo (no manipulables) de las variables dependientes. De las primeras, se ha contemplado la variable género, mientras que las variables dependientes corresponden al conjunto de dimensiones e ítems que conforman el cuestionario utilizado en el estudio.

3.1 Contexto y participantes

La investigación se lleva a cabo en la ciudad de Mesina porque es una de las trece ciudades italianas que participan en el *Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - PON "Inclusione" 2014-2020* (Ministero del lavoro e delle politiche social, 2014).

En la investigación han participado 182 docentes de educación obligatoria (primaria y secundaria de primer grado) de un total de 308 pertenecientes a los únicos cuatro colegios de la ciudad de Mesina que acogen alumnado romaní, por lo que el tipo de muestreo adoptado ha sido intencionado (Bisquerra, 2016). El 13.2% del profesorado encuestado son hombres y el 86.8% mujeres.

3.2 Recogida y análisis de datos

Para la recogida de información se ha utilizado el *Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity* de López & Hinojosa (2016), que ha sido traducido, adaptado y validado en el contexto italiano siguiendo las indicaciones de Hambleton & Zenisky (2011), que consideran necesaria una adaptación contextual, lingüística y cultural.

El cuestionario es una escala tipo Likert conformada por 71 ítems que se agrupan entorno a cuatro dimensiones:

Dimensión 1: *Enfoque de la diversidad cultural como problema.* Incluye declaraciones que se apoyan en una visión negativa de la diversidad cultural y está integrada (ítems: 6, 8, 12, 13, 14, 16, 18 y 21).

Dimensión 2: *Enfoque positivo de la diversidad cultural.* Consideraciones que presentan a la diversidad cultural como factor de enriquecimiento mutuo (ítems:1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 15, 17, 19, 23 y 24).

Dimensión 3: *Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural*. Actuaciones que evidencian el compromiso de los docentes con la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa (ítems: 22, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 50, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 69 y 70).

Dimensión 4: *Prácticas formativas no favorables a la diversidad cultural.* Acciones de naturaleza básicamente curricular que no contribuyen a la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa (ítems: 20, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 44, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 66, 67, 68 y 71).

La escala utilizada contempla cuatro opciones de respuesta: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Bastante de acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo.

Para la validación de contenido del instrumento, dado que se trata de una escala previamente validada (López e Hinojosa, 2016), se ha llevado a cabo una traducción inversa que ha sido sometida a validación por expertos. En esta labor han participado cuatro profesores pertenecientes a varios departamento de la Università degli Studi Messina que han valorado la totalidad de los ítems según su claridad, pertinencia y relevancia.

Los valores de alfa de Cronbach obtenidos y que determinan la fiabilidad del instrumento, entendida esta como consistencia interna, han oscilado entre 0.62 (en las dimensiones: Enfoque de la diversidad cultural como problema y Enfoque positivo de la diversidad cultural) y 0.74 en el total de la escala. En opinión de Zumbo, Gadermann & Zeisser (2007), el valor mínimo de 0.6 es suficiente en investigaciones de naturaleza exploratoria como la presente, por lo que podemos afirmar que el instrumento es fiable.

Por último, para determinar la validez criterial concurrente, se ha calculado la correlación ítem-total corregida. En este caso, algunos ítems han obtenido $r<\pm0.20$, aunque la escala, en su conjunto, presenta mayoría de ítems con $r>\pm0.20$. Siguiendo a Martínez-Arias, Hernández-Lloreda & Hernández-Lloreda (2006) podemos concluir que los ítems miden individualmente lo que el total de la escala en su totalidad.

El análisis descriptivo e inferencial de los datos se ha realizado utilizando el paquete estadístico SPSS v.24.

4. Resultados

Para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género se ha cruzado, en primer lugar, la variable género con las dimensiones y el total de la prueba. En un segundo momento, se ha cruzado esta misma variable con cada uno de los ítems que integran la escala. Mostramos a continuación los resultados obtenidos.

Tabla 1. Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala por género

Género	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas no favorecen diversidad	Total escala
Másculino	2.36	3.22	2.77	2.15	2.62
Femenino	2.32	3.26	2.83	2.10	2.63
Sig^.	.721	.561	.189	.584	.855

Nota: ^ Prueba utilizada U de Mann-Whitney.
Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Los valores recogidos en la tabla 1 evidencian que, al considerar el género como variable de agrupación, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones, ni en el total de la escala. Se observa, igualmente, que todos (profesores y profesoras) tienden a mostrarse más de acuerdo con el enfoque que presenta una visión positiva de la diversidad y la dimensión relativa a las práticas que la favorecen. Sin embargo, se puede apreciar que las medias obtenidas por las profesoras en las dimensiones favorables a la diversidad cultural son superiores a las alcanzadas por los profesores en estas mismas dimensiones. Ocurre lo contrario en las posiciones que presentan la diversidad cultural como algo negativo y se muestran reacias a emprender acciones para favorecer la interculturalidad, ya que en estos casos las puntuaciones de los profesores son superiores a las obtenidas por las profesoras.

A continuación, con la intención de profundizar en estos hallazgos y determinar si existen diferencias significativas en algún aspecto concreto, presentamos los resultados obtenidos al cruzar la variable género con todos los ítems del cuestionario.

Tabla 2. Medias aritméticas de los ítems que presentan diferencias significativas por género

Ítems	Género		
	Máscul.	Femen.	Sig.^
2. La Declaración de Derechos Humanos (ONU. 1948) constituye un referente válido para todas las culturas.	3.17	3.50	.050*
3. La ciudadanía tiene que ser dada a todas las personas en el Estado, según el "Iussolis."	2.63	3.07	.015*
10. En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes	3.38	3.62	.041*
37. Sólo los maestros/profesor que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural.	1.86	1.50	.030*
44. La formación para atender a la diversidad cultural se adquiere durante el ejercicio profesional.	2.90	2.58	.047*
47. La formación y el reciclaje para docentes aumentan la atención hacia la diversidad cultural.	2.41	2.75	.040*
67. Los enseñantes no tienen los necesarios recursos para atender a la diversidad cultural.	2.96	2.59	.037*
68. La presencia de estudiantes culturalmente heterogéneos no comporta cambios en la planificación, programación, desarrollo y valoración.	2.41	2.02	.041*

^ Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Si observamos los valores de la tabla, constatamos que son ocho los ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas con la variable género. A continuación, vinculando estos ítems a sus dimensiones, y tomando de referencia el valor de las medias, presentamos una tabla global más clarificadora de los resultados obtenidos.

Tabla 3. Ítems donde la variable género ha generado diferencias estadísticamente significativas

Items p<.05	Dimensión a la que pertenece	Género < media	Género>media
2	Diversidad +	masculino	femenino
3		masculino	femenino
10		masculino	femenino
47	Prácticas Sí favorecen diversidad	masculino	femenino
37	Prácticas No favorecen diversidad	femenino	masculino
44		femenino	masculino
67		femenino	masculino
68		femenino	masculino

Como podemos apreciar, de los ocho ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas al ser cruzados con la variable género, tres de ellos corresponden a un enfoque positivo de la diversidad cultural, uno a prácticas que favorecen la diversidad y los cuatro restantes forman parte de la dimensión relativa a prácticas que no favorecen la inclusión de la diversidad cultural.

Si nos centramos en los valores más altos de las medias en aquellos posicionamientos más favorables a la diversidad, observamos que los niveles de mayor acuerdo corresponden al género femenino, mientras que las posiciones más reacias (medias más bajas) se dan en los hombres.

Por el contrario, las medias más altas de los ítems en la dimensión relativa acciones que no contribuyen a favorecer la inclusión del alumnado culturalmente diverso en la práctica corresponden a los hombres y los mayores desacuerdos se aprecian en las mujeres.

Así, pues, las profesoras están más de acuerdo que los profesores con que: la Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas (ítem 2), la ciudadanía es un derecho de todos (ítem 3), la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre culturas (ítem10), y la formación del profesorado incrementa la atención hacia la diversidad cultural (ítem 47).

Los profesores, en cambio, se muestran algo más de acuerdo que las profesoras con que la formación para atender a la diversidad cultural del alumnado se adquiere en la práctica profesional (ítem44), esta formación específica sólo debería ir dirigida al profesorado que trabaja con alumnado de distintas culturas (ítem37), los docentes carecen de los recursos necesarios para atender al alumnado culturalmente diverso (ítem67) y la presencia de este tipo de alumnado en el aula no comporta cambios en la programación, desarrollo y valoración de la práctica profesional (ítem 68).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que, en general, las percepciones de los docentes de educación obligatoria de los centros en que se encuentra escolarizado el alumnado romaní de la ciudad de Mesina se aproximan más a perspectivas teóricas y prácticas favorables a la diversidad cultural, independientemente del género. Sin embargo, las mujeres tienden a mostrarse algo más favorables a la diversidad cultural y más críticas con aquellas posiciones y prácticas que no favorecen la inclusión que sus homólogos masculinos. Esta constatación confirma los resultados obtenidos en otros estudios que revelan un grado de compromiso mayor con la diversidad cultural del alumnado por parte de las profesoras (Ford & Quinn, 2010; Koç & Köybasi, 2016).

Esta posición diferencial de las profesoras es especialmente relevante en varios aspectos: son más partidarias que los profesores del diálogo entre culturas, de la concesión de la ciudadanía a todas las personas, del uso de la Declaración de Derechos Humanos como referente válido para todas las culturas, y de impulsar la formación del profesorado para mejorar la atención a la diversidad cultural del alumnado.

Los profesores, en cambio, se muestran más de acuerdo que las profesoras en que la formación para gestionar la diversidad cultural se adquiere en la práctica y que debe ir dirigida sólo al profesorado que trabajan con alumnado culturalmente heterogéneo. Este último rasgo diferencial ha sido subrayado también en la investigación llevada a cabo por Ford & Quinn (2010), donde los profesores, y no así las profesoras, manifestaban que la educación para gestionar la diversidad cultural sólo es necesaria cuando hay alumnado de distintas culturas. Esta última posición coincide, igualmente, con la mantenida por el propio Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016) en Italia, a pesar de haber sido desestimada por Naciones Unidas (PNUD, 2015), UNESCO & otras organizaciones (2016) y por autores como Gay (2013) y Carraco & Coronel (2017) . Sería, pues, aconsejable revisar las premisas y modelos en los que sustentan la atención a la diversidad cultural en los actuales programas de formación docente para comprender mejor las percepciones de los docentes y el tipo de prácticas formativas que desarrollan (Hinojosa & López, 2018). Así mismo, sería también interesante profundizar en los factores que influyen en la diferente valoración otorgada a la formación docente por parte de profesores y profesoras con investigaciones de naturaleza biográfica que contemplaran, por ejemplo, sus historias de vida, trayectorias profesionales y procesos de socialización o la construcción de su identidad profesional en relación a la diversidad cultural.

Los profesores también se muestran más de acuerdo que las profesoras con que no tienen recursos para atender a la diversidad cultural. Este hecho, denunciado por Tarozzi (2013), podría ser uno de los factores, junto a la falta de formación, que incide en la posición manifestada por los docentes acerca

de la diversidad cultural y en la escasa eficacia de las actuaciones emprendidas (Sleeter, 2009; Borrero & Blázquez, 2018).

Así mismo, son los hombre, más que las mujeres, los que consideran que la presencia de alumnado culturalmente diverso no comporta cambios en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. La posición de los profesores sobre esta última cuestión, nos coloca ante las distintas disyuntivas que entraña la gestión de la diversidad cultural en la práctica. El hecho de que los hombres tengan esta postura puede ser resultado de que han optado por prácticas asimilacionistas, de que falta reflexión crítica sobre la naturaleza, siempre interesada, de las propuestas educativas que colocan al alumnado culturalmente diverso en situación de desventaja, o puede derivar de la creencia de que la respuesta que están ofreciendo es ya inclusiva y quieren acabar con la idea, cuestionada por Chiner, Cardona & Gómez-Puerta (2015), de que la mejor formar de gestionar la diversidad cultural es dando una respuesta diferenciada o compensatoria. Aunque en opinión de Carrasco & Coronel (2017), este tipo de posiciones obedece más a un intento de invisibilizar la diversidad cultural existente, las limitaciones impuestas por la naturaleza cuantitativa de nuestro estudio dificultan cualquier posibilidad de clarificar este punto, por lo que sería recomendable ampliar la indagación con investigaciones de corte más cualitativo que ayuden a profundizar en este aspecto subrayado, especialmente, por los profesores.

Referencias

Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa (5ª ed.).*Madrid: La Muralla.

Borrero, R. & Blázquez, F. (2018). La interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del S.XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 65-92. doi: http//dx.doi.org/10.6018/j/333121

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. & Monreal Gimeno, M.C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.326221

Carrasco, M.J. & Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1,* 20(1), 75-98. doi: 10.5944/educXX1.17492

Chiner, E., Cardona, C. & Gómez-Puerta, J.M. (2015). Teachers› beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23.

Cohen, L.;Manion, L. & Morrison K. (2010). *Research methods in education*(7thed.). Oxan: Routlegde.

Comisión Europea (2011). *Un Marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020.* Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2015). *Relazione sull'attuazione del Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_communication2015_en.pdf

Curcic, S., Miskovic, A., Plaut, S., & Ceobanu, C. (2014). Inclusión, Integration or Perpetual Exclusion? A Critical Examination of the Decade of Roma Inclusión, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257-267.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.

Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 44-60. Doi: 10.5944/reec.30.2017.20629

Ford, T. N. & Quinn, L. (2010). First Year Teacher Education Candidates. What Are Their Perceptions about Multicultural Education? *Multicultural Education,* 17 (4), 18-24.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.

Gorski, P. (2009). Intercultural education on social justice. *Intercultural education*, 20(2), 87-90. doi: http://dx.doi.org/10.1080/14675980902922135

Grant, C. A. & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. A historical perspective on research and policy. En A. F. Ball & C. A. Tyson (Eds.). *Studying diversity in teacher education* (pp. 19-62). Lanham: AERA.

Hambleton, R. K. & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp.46-74). New York: Cambridge University Press.

Hinojosa, E. F & López, M.C. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,* 71, 89-110.

Hinojosa, E. F. & López M.C. (2018). Interculturality and teacher education. A study from preservice teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education,* 43*(3)*74-92. doi: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5

ISMU-MIUR (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU.

Koç, C., & Köybasi, F. (2016). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews, 11*(22), 2048-2056. Recuperado de: https://search.proquest.com/docview/1969018696?accountid=14542

Liégeois, J. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 91-123.

López, M.C. (2018). Inmigración e interculturalidad. En M.J. León y T. Sola (Coords.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 345-355). Granada: EUG.

López, M.C. & Hinojosa, E.F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity, *International Journal of Inclusive Education,* 20(5), 503-519. doi: https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095249

Malusà, G. & Tarozzi, M. (2017). Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school. In A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221-238). Newcastle (UK): Cambridge Scholars Publishing.

Martínez-Arias, M.R.; Hernández-Lloreda, M.J. & Hernández-Lloreda, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

Markic, S. y Eilks, I. (2013). Potential Changes in Prospective Chemistry Teachers' Beliefs About Teaching and Learning – A Cross-Level Study. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 11, 979-998. doi: https://doi.org/10.1007/S10763-013-9417-9.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Annali della Pubblica Istruzione. Recuperado de: http://www.indicazioninazionali.it/

MIUR (2016). *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*.Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Recuperado de: http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/44-47.pdf

Nelson, S.W.,&Guerra,P.L.(2013).Educatorbeliefsandculturalknowledge.Implicationsforschoolimprovement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95. https://doi.org/10.1177/0013161X13488595

Nieto, S., & McDonough, K. (2011). Placing equity front and center revisited. In A. Ball, & C. Tyson (Eds.). *Studying diversity in teacher education* (pp. 363-384). Lanham: AERA.

PNUD (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. Recuperado de: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Ministero del lavoro e delle politiche social (2014). Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - PON "Inclusione" 2014-2020.Recuperado de: https://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc

Reiter, A. & Shannon, D. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 19(3), 41-46.

Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.

Sleeter C. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.*). Handbook of social justice in education* (pp. 611-624). New York: Routledge

Spinelli (2012). *Rom, genti libere: storia, arte e cultura di un popolo misconosciuto*. Milano: Dalai Editore.

Tarozzi, M. (2013). Educating teachers for social justice in intercultural context. In A. Portera & S. Lamberti (Eds.), *Intercultural counselling and education in the global world* (pp. 642-652). Verona: Qui edit.

UNAR (2012). *Strategia Nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti 2012/2020*: *Attuazione comunicazione commissione europea n.173/2011.* Recuperado de: http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/integrazione-rom-sinti-e-caminanti/Documents/Strategia%20Nazionale.pdf

UNESCO & otras organizaciones (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

Zumbo, B. D.; Gadermann, A. M. & Zeisser, C. (2007).Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods,* 6(1), 21-29. doi: https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Interpretando imágenes bélicas con mensajes de paz

War images interpreted through peace messages

Alicia Pascual Fernández
[1]*Universidad de Zaragoza (España)*
pfernandezalicia@gmail.com

Resumo

Marco Contextual: En esta comunicación presentamos un proyecto de creación artística desarrollado en la asignatura de Educación Plástica, en lengua Francesa con los 45 alumnos de 2º de ESO del Pilar Lorengar de Zaragoza. A raíz del Día Internacional de la Paz y la No Violencia se presentó a los estudiantes el concepto de fotoreportaje y la fotografía de guerra. Se realizó un breve repaso histórico de la utilidad de la imagen para representar la guerra, desde la visión heroica de los vencedores en pintura, a la visión crítica de grabadores como Jacques Callot y Francisco de Goya o la irrupción del fotoreportaje de guerra por Roger Fenton. Se debatió sobre la utilidad de la "imagen noticia" para dar cuenta en este caso de conflictos y mostrarlos al mundo.

Objetivo:

— Fomentar la toma de consciencia y sensibilidad hacia la violencia mediante la interacción con imágenes de conflictos bélicos.

— Desarrollar la sensibilidad de los estudiantes hacia las formas de representación visual de la violencia.

— Reflexionar sobre los distintos tipos de violencia, física y simbólica y las formas de ejercerla, así como su representación en los medios de comunicación.

— Desarrollar la observación analítica de las formas, su representación y percepción mediante texturas gráficas.

Metodología: Experiencia educativa con metodologías activas de carácter mixto, combinando la observación y análisis crítico de las imágenes y su función en la sociedad; la escucha a través del uso de canciones sobre la violencia y la paz de la rapera Keny Arkana (competencia lingüística y comunicativa) y visoconstructivas al tener que emplear la caligrafía como textura, copiando la letra de la canción trabajada.

Resultados: En total se han obtenido 47 imágenes con alto grado de calidad sobre lo esperado, dependiendo del tiempo dedicado, el tipo de imagen y el análisis realizado por los alumnos.

Conclusiones: La observación continuada de las imágenes parece fomentar la reflexión sobre la representación visual de la violencia, aparente y simbólica. Los alumnos parecen más sensibles hacia la función y subjetividad de la imagen.
Palabras clave: Fotografía de guerra, Educación para la Paz, Educación Artística, Cultura Visual, Adolescentes

Abstract

Introduction: The communication focus in an art proyect developed by 45 students of 2º grade of Zaragoza's Plurilingual high school IES Pilar Lorengar in French Art Course. Due to the Internation Peace Day we started to work the photographic report and war photography concept. Starting by an historical review of the image as a representation of violence and war: the heroic sight of victors in painting, the critical view of etchers as Jacques Callot or Francisco de Goya and the emergence of war photography by Roger Fenton. Finally we also discuss the informative use of images as a witness of conflicts all around the world.

Objectives:

— Encourage the awareness and sensitivity when it comes to violence representation by interacting with war photography.

— Develop students sensitivity about visual strategies of violence representation.

— Think about different kinds of violence, physical and symbolical, as well as its practice and representation in mass media.

— Flourish the analytical observation of shapes, its representation and perception by usin graphic textures.

Methodology: Educational experience based in mixed active methodologies, in which we have combined images observation task and critical analyses about social purpose. As well as the listening and linguistics competence by working with rapper Keny arkana songs about violence and peace, whose lyrics was used as a graphic texture in a handwriting exercise to develop visuoconstructive skills.

Results: Being obtained 37 images with a high level of accomplished, the results shows that the time spended in the task, the image's kind and the students analyses are determinant.

Conclusions: The extended observation and analyses of violent images encourage the critical reflection about violence visual representation of both, apparent and symbolical. Students appear rather sensitives about image's fonctions and subjective character of representation and interpretation process.

Keywords: War Photography, Peace Education, Art Education, Visual Culture, Adolescents

1. Introducción

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos tras la realización de un proyecto de creación artística desde un enfoque crítico y de Educación para la Paz con alumnado de 2º de ESO, de entre 13 y 14 años, de un IES de Zaragoza (España).

Este proyecto surge como reacción a las actividades de la celebración escolar del Día Internacional de la Paz y la no violencia (30 de enero) que suelen estar vacías de contenido y sentido de la Frente a la idea de trabajar los valores de tolerancia y respeto empleando la fotocopia de un dibujo de una paloma de la paz u otro símbolo, desde la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se consideró la necesidad de realizar un proyecto vinculado con la realidad de los alumnos y alumnas, que fomentara una actitud crítica hacia la violencia, en este caso analizando nuestro rol de espectadores de imágenes informativas que representan y reproducen una violencia y dolor del mundo real y que afecta a personas concretas. Todo ello, trabajando no sólo desde la abstracción teórica sino también desde la práctica artística, con tareas de observación, análisis y creación.

Se diseñó un proyecto en el que se emplearon mayoritariamente imágenes de fotografía documental y de guerra, aunque no todas las fotografías pertenecen a conflictos bélicos, todas ellas se refieren a la violencia de una manera más o menos indirecta. Este aspecto se vuelve valioso en el análisis de los datos, al comprobar que los adolescentes participantes no siempre reconocen las formas de violencia de la misma manera, lo que provoca la pregunta ¿A qué llamamos violencia? ¿Qué reconocen nuestros adolescentes como violencia?



Figura 1: Trabajo final de alumna a partir de una fotografía que muestra el castigo y humillación de miembros de la Resistencia francesa a las "femmes tondues", mujeres acusadas de prostitución tras la ocupación nazi en Francia a las que se rapaba.

El propósito que subyace a este trabajo es doble: Aportar un breve resumen teórico sobre la representación de la guerra y la violencia en la imagen, desde la pintura, el grabado y finalmente la fotografía para situar al lector sobre nuestro rol como observadores. Y en segundo lugar, dar cuenta de los resultados obtenidos, mediante cuestionarios cualitativos, de los estudiantes con los que se ha trabajado que nos informan sobre su opinión y percepción de este grupo acerca de su relación con las imágenes violentas.

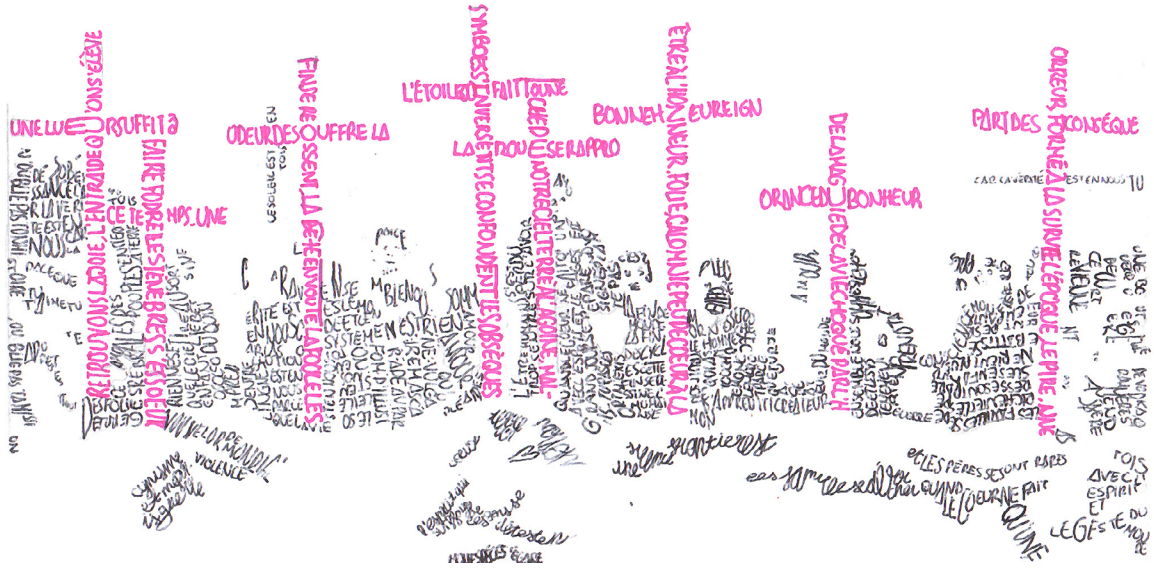


Figura 2: Trabajo final de alumna a partir de una fotografía de Las cruces rosas simbolizando feminicidios en Ciudad Juarez (Elaboración propia)

2. Marco teórico

el uso de la imagen fotográfica para la representación y difusión de la guerra y los mecanismos empleados para su interpretación no es un tema sencillo. Así, siguiendo a Susan Sontag (2003) desde la aparición de la fotografía en 1839 con el primer daguerrotipo, la evolución de la técnica fotográfica y nuestra relación con las propias imágenes ha modificado la forma en la que comprendemos la fotografía como documento –forma de capturar un instante, un hecho real- y la forma de documentar esa misma realidad.

Para muchas personas, las imágenes de guerra de las noticias y telediarios constituyen nuestra fuente de conocimiento sobre la guerra. De este modo, sin haber vivido ninguna guerra, tenemos una cierta idea sobre ella. Ideas mediadas por la fotografía, realizadas por un fotógrafo / periodista

y reproducidas en medios impresos, digitales o virtuales. Lo que nos interesa aquí es hace un breve repaso, recordando cómo la evolución técnica de la fotografía y los medios de comunicación modificaron las imágenes que se podían capturar –el retrato que se hacía de la guerra- así como el propio devenir del conflicto y las formas de ejercer la violencia (García-Varas, 2013).

Roger Fenton es considerado el primer fotógrafo de Guerra al ser enviado por la Corona Británica a la Guerra de Crimea con el objetivo de mostrar una cara más amable y contrarrestar la visión crítica de la prensa escrita –aún sin fotografías- La lentitud y aparatosidad del proceso fotográfico del momento le llevó a realizar un foto reportaje de la vida de los Oficiales y Generales lejos del campo de batalla.

En el empleo de la fotografía como documento histórico, destaca el rol de Ernst Jünger y los tres fotolibros que publicó tras la Primera Guerra Mundial, en la que como editor, selecciona y reagrupa fotos del conflicto, la mayoría de ellas anónimas, en tres volúmenes: Das Antlitz des Weltkrieges. Fronterlebnisse deutscher Soldaten [El rostro de la guerra mundial. Vivencias del frente de los soldados alemanes, 1930] y Hier Spricht der Feind. Kriegserlebnisse unserer Gegner [Aquí habla el enemigo. Vivencias de la guerra de nuestros adversarios, 1931; [El mundo transformado. Cartilla ilustrada de nuestro tiempo, 1933]. Con el objetivo consciente de participar en la creación de una memoria histórica de la Gran Guerra, Jünger, puliendo la técnica del fotomontaje en los sucesivos libros, genera un nuevo relato visual apoyado siempre por textos, para reagrupar y dar sentido al conflicto global, al encadenar las imágenes de experiencias individuales y fragmentarias.

La Guerra Civil Española es el primer conflicto bélico cubierto en el sentido moderno, con equipos de prensa, fotógrafos, etc. Marcará un antes y un después en la fotografía de Guerra. Al respecto, son unas fotografías de bombardeos a la sociedad civil (Susan Sontag, 2003: 17) en la Guerra Civil Española las que mueven a Virginia Woolf a escribir *Tres guineas* texto clave para abordar cómo la fotografía de guerra influye en la construcción del imaginario social en torno a la violencia, el dolor y el sufrimiento ajenos.

Sontag (2003) alude al poder de las imágenes durante la Guerra de Vietnam desde un doble papel, por un lado, las propias imágenes se emplearon para mostrar la repulsa civil ante la guerra y oponerse públicamente a ella. Con el desarrollo de los medios de comunicación de masas, se revela el poder de éstos en la opinión pública, que afecta al propio devenir de la guerra. Así, la autora señala como ejemplo la icónica fotografía de Eddie Adams del jefe de policía nacional de Vietnam del Sur, general brigadier Nguyen Ngoz Loan, que conduce al prisionero maniatado, sospechoso del Vietcong, a una calle de Saigón donde se encuentran los periodistas para atestiguarla.

Si hasta ahora hemos hablado de nuestro rol como espectadores de un sufrimiento ajeno y la mayoría de veces lejano, las imágenes del actos terroristas como las del 11-S del 2001 contra las WWT de Nueva York o el 11 M de 2004 en los trenes de Madrid, han pasado a formar parte de nuestro imaginario.

Si la fotografía sirve como documento e incluso parece reforzar el carácter real de lo acontecido, antes de su aparición, la batalla fue un tema típico en la pintura y creación de imágenes. El desarrollo histórico, no sólo ha traído una evolución técnica sino también una evolución o cambio de mentalidad en torno a la guerra, que ha pasado de ser norma a ser excepción. Así, en su Tratado de pintura, Leonardo Da Vinci dedica el pasaje LXVII a enseñar cómo pintar una batalla-. De la visión épica de la batalla y de los vencedores, en el ámbito del grabado cabe mencionar dos nombres que darán un giro al punto de vista y se centraran en las consecuencias negativas de la guerra y el sufrimiento que conlleva a la sociedad civil. Jacques Caillot con su serie "Las grande miserias de la guerra" (1633) sobre la Guerra de los treinta años y "Los desastres de la guerra" (1810-1820) de Francisco de Goya y Lucientes sobre la Guerra de la Independencia. De éste último interesa en especial cómo emplea las leyendas para interpelar al espectador y subrayar el horror del que intenta dar cuenta.

3. Objetivos

Los objetivos planteados con esta tarea para trabajar con los alumnos, se centran en:

— Aproximarse a las estrategias de lectura e interpretación de las imágenes.

— Conocer la percepción de los adolescentes sobre su consumo de imágenes bélicas y violentas (exposición cotidiana, grado de violencia).

— Conocer sus impresiones ante las fotografías de carácter informativo sobre conflictos bélicos.

— Fomentar un rol de espectador cuestionador, crítico, reflexivo y de búsqueda activa.

— Fomentar valores de tolerancia, cultura de paz y no violencia ante la resolución de conflictos.

4. Metodología

Desarrollo de un proyecto de creación plástica realizado durante 4-5 sesiones con tres grupos diferentes de alumnos en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en lengua Francesa de un Instituto de Educación Secundaria de Zaragoza, Aragón, España.

Reflexión y recogida de información sobre la experiencia mediante cuestionarios.

En cuanto a la muestra, el total de los participantes es de 45 alumnos, de 2º de ESO (entre 13 y 14 años) formado por 20 chicas y 25 chicos.

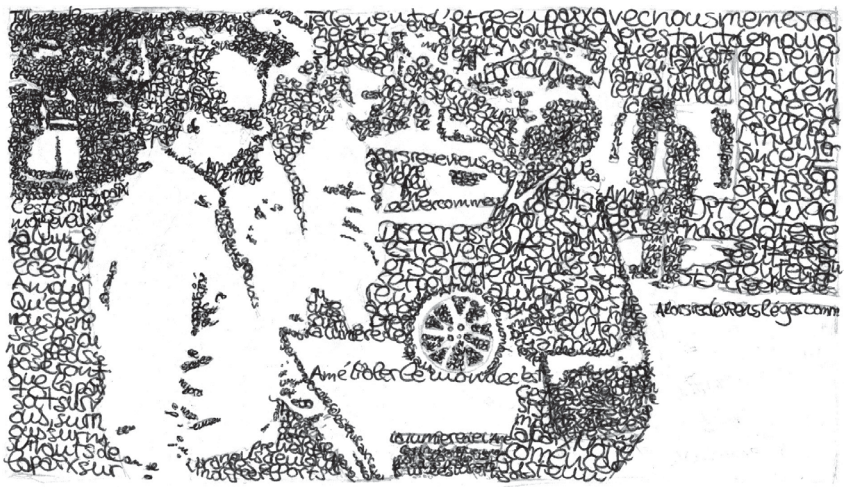
4.1 Descripción de la actividad

Con motivo de la celebración del Día Internacional de la Paz (30 de enero 2019), también trabajado desde otras áreas, se propuso al alumnado el proyecto a desarrollar. En la primera sesión, se realizó una exposición teórica con material audiovisual explicando el concepto de fotoreportaje y fotografía de guerra y mostrando diversas formas en las que la imagen se ha empleado para representar y registrar la guerra, desde la pintura a la fotografía contemporánea, pasando por el grabado. Durante esta sesión, se incidió en cómo el objetivo del artista o el que elabora/toma la imagen modifica el tipo de imagen que se crea. Después se explicó el proceso de elaboración de las imágenes y se repartió a cada estudiante una fotocopia.

Previamente se realizó una búsqueda de fotografías de distintos conflictos armados, actos de terrorismo, violencia y otros momentos de tensión social intentando cubrir el período de tiempo desde la Primera Guerra Mundial hasta la actualidad y los distintos continentes. A cada alumno se le entregó una fotocopia con su fotografía en escala de grises, otra manipulada en photoshop en umbral (blanco y negro) y un pie de página con los datos de la fotografía y una breve explicación sobre lo que mostraba la imagen.



Figura 3: Fotografía original, fotografía en blanco y negro y dibujo de línea creado por la alumna.



En la segunda sesión se comenzó el proceso de silueteado de las imágenes, calcando del original en la ventana y se trabajó en grupo la letra de la canción que se iba a trabajar. Se seleccionaron tres canciones (Effort de paix, Une seule Humanité y 5ème soleil). de la rapera franco-argentina Keny Arkana que transmiten mensajes de paz y tolerancia.

Figura 4. Trabajado terminado con la alumna a partir de una fotografía de la activista Tess Asplund, símbolo de enfrentación pacífica ante una manifestación fascista en Suecia el 1 de mayo de 2016. (Elaboración propia).

El proceso de creación de las imágenes consistía en completar las zonas negras de la imagen con la letra de la canción, empleando la caligrafía como textura visual. De esta manera se trabajaron en una misma actividad contenidos de distintos bloques, la imagen informativa (Audiovisual) y elementos y técnicas de expresión plástica, así como la Educación en Valores.

4.2 Obtención de datos

Tras la realización del proyecto, los participantes completaron un cuestionario cualitativo que comprendía un total de siete preguntas contemplando aspectos subjetivos sobre su relación como espectadores de representaciones de violencia.

	Ítems
1	Reflexión anterior sobre la representación de la violencia a través de la imagen.
2	Percepción sobre la presencia de imágenes violentas en su dieta visual cotidiana.
3	Ejemplos concretos sobre esas imágenes y su tipo –ficcional o representación de la realidad-.
4	Impresiones ante las fotografías de guerra.
5	Consideración sobre los efectos de la exposición – consumo cotidiano de imágenes violentas en nuestra percepción y comprensión de ésta.
6	Utilidad del proyecto para fomentar la reflexión sobre el tema.
7	Aspectos positivos y negativos del proyecto.

4.3 Análisis de datos

Para el análisis de datos, algunas variables contempladas en las preguntas se operativizaron en variables dicotómicas (si/no), otras se analizaron realizando un sistema de categorías elaborado *ad hoc* contemplando los núcleos de interés surgidos durante el desarrollo del proyecto, incluyendo modificaciones durante el proceso de análisis de los cuestionarios.

Las preguntas 1, 2, 5 y 6 están planteadas de manera dicotómica y abierta, algunos participantes incluyen una respuesta cualitativa, que se analizó empleando un sistema de categorías.

5. Resultados

De los 45 participantes, 15 afirman haber reflexionado con anterioridad sobre la representación de la violencia a través de la imagen, mientras que 29 no lo habían hecho. De las respuestas afirmativas, 12 pertenecen a chicas, mientras que en las repuestas negativas, 21 son de los chicos.

Ante la pregunta sobre la exposición y consumo de imágenes violentas en su dieta cotidiana de imágenes, 33 participantes dan una respuesta positiva, es decir, consideran que la representación de la violencia ocupa un lugar importante en su consumo diario como espectadores, de los cuales 16 son chicas y 17 chicos, mientras que tan solo 9 participantes consideran que no ven mucha violencia.

Algunos participantes, aportaron con sus propias palabras ideas acerca de la popularidad de los videojuegos violentos, la ubicuidad de estas imágenes en los medios de comunicación y redes que emplean, otros aventuraron causas de esta atracción.

" Yo creo que afecta mucho lo de los videojuegos que los más populares son de matar y cosas por el estilo."

"Ocupa un lugar importante. Hacen videojuegos de violencia. Siempre hay algo referido a esto en la televisión."

"En el telediarios son más reales y en los videojuegos no pero los niños lo ven más."

"Yo creo que no es agradable ver la violencia pero te enseña la situación en otros países."

"En las noticias sale mucha violencia, pero esta bien es adecuada ya que te enseñan la realidad del mundo y lo que te puede llegar a pasar a ti y gente cercana."

"La violencia atrae a mucha gente ya que puedes hacer lo que no en la vida real"

"No suelo ver mucha violencia acaso que busque o vea alguna serie o peli."

Las respuestas del ítem, "impresiones antes las imágenes de conflictos", se clasificaron agrupando

las respuestas individuales (que podían ser múltiples) en categorías mayores. El total de 43 respuestas se han clasificado en 7 grandes bloques que recogen emociones (Tristeza // Indignación – Rabia — Enfado // Miedo // Asombro), actitudes (Indiferencia // Aceptación - Conformidad / Toma de consciencia / Exageración) y reflexiones variadas de mayor nivel que integran las anteriores

— Tristeza (14)

— Indignación/ Rabia / Enfado (5)

— Miedo ante la posibilidad de que eso ocurra en nuestro contexto (2)

— Asombro e impresión (10)

— Toma de consciencia ante la realidad y la desigualdad (4)

— Indiferencia (2)

— Exageración (1)

— Conformidad, Aceptación y Normalización (4)

— No lo sé (1)

Encontramos 18 reflexiones elaboradas de diversa índole que recogen varias de las respuestas anteriores entre ellas:

"Me dan pena las personas que pasan por eso y me hace tener miedo por si pasa en mi país",

"Que me impresiona que haya gente que pueda llegar a matar a otras."

"Lo veo como una cosa normal, no me gusta que sea así, pero soy consciente de lo que pasa."

Ante la cuestión de si la exposición cotidiana a imágenes violentas nos anestesia o afecta a nuestra percepción sobre ella, el 55% considera que si que nos afectan, en este item no se encuentran diferencias de género.



Figura 5: Trabajo final de alumna a partir de una fotografía de Chris Hondros (2003) que muestra a un niño refugiado liberiano en un campo de refugiados fuera de Monrovia. (Elaboración propia)

6. Conclusiones

Los objetivos propuestos se consiguieron en cierto grado. Los participantes son conscientes de su exposición cotidiana a imagenes violentas, sea ficcional (tv, videojuegos) o de la realidad (en especial noticias) y de que les afecta. Estos resultados instan a que la comunidad educativa nos re-planteemos cómo abordarlas con mayor rigor, así como nuestro rol en el acompañamiento. En este sentido, sus respuestas e impressiones ante las fotografias subrayan la escasez de recursos diversos para afrontar la violencia lejana (y próxima), de cara a convertirse en ciudadanos con criterio capaces de potenciar culturas de paz en una realidad cada vez más compleja e inestable.

Dados los cambios en nuestras maneras de acceder, comprender y difundir la información a través de redes sociales y dispositivos móviles, en los que cada vez hay más imagenes impactantes y las noticias se resumen en titulares, es fundamental contar con estrategias para interpretar críticamente las imágenes. Siendo fundamental una educación que reconozca la inmediatez, poder y ambigüedad de las imágenes.

Los datos analizados apoyan la importancia del proyecto siendo muchos los alumnos y alumnas que expresan cierta toma de consciencia no sólo de las diferencias sociales y de la existencia de guerras en el mundo, sino también del poder de las imágenes y las distintas formas en las que la violencia se manifiesta o el desarrollo de empatía.

Con esta actividad se rompieron algunas de las expectativas del alumnado ante qué se hace, cuándo –o en qué materia- y los tiempos que se le dedican, chocando con la idea de “plástica” en su imaginario escolar. La propia manera de organizar la tarea, les obligó a introducirse e implicarse en ella, al manejar una imagen concreta, no un puro concepto o hecho –como en materias teóricas-, no podían evitarla. En análisis visual requerido para la creación de la imagen, obligaba sí o sí a observarla de manera continuada en el tiempo a lo largo de distintas sesiones. Se quiere suponer que ese tiempo de creación les facilitó un espacio individual de reflexión sobre y con su imagen particular y con el tema global. Atención, tiempo y reflexiones que creemos se manifestaron en algunas de sus respuestas y pensamientos en los cuestionarios y que quizás hayan cambiado sus formas mirar este tipo de fotografías.

Referências

Arendt, H. (2003). *Eichmann in Jerusalem.* Barcelona, España: Editorial Lumen.

Barthes, R. (2000). *Camera Lucida*. London, England: Vintage.

Benjamin, W. (1921) *Para una crítica de la violencia.* Edición Electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS (2011) Recuperado de https://www.ddooss.org/articulos/textos/walter_benjamin.pdf

Berger, J. (2001). *Mirar*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf

García-Jímenez, A., Tur-Viñes, V. y Pastor-Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias, *Icono 14*, 16 (1), 22-46. doi: 10.7195/ri14.v16i1.1101

García-Varas, A. (ed.) (2012). *Filosofía e(n) imágenes*. Zaragoza, España: Colección Actas.

García-Varas, A. (2013). Imágenes con poder: representaciones de la guerra. Referencia, sentido y actos de imagen. *Enrahonar. Quaderns de Filosofía*, 50, 11-29. Doi: https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar/v50.110

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona, España: Anagrama.

Menor, J. y López de Ayala, M.C. (2018). Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas, *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 15-33. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/47/publicaciones/1._influencia_en_la_violencia_de_los_medios_de_comunicacion._guia_de_buenas_practicas.pdf

Paso, A. (2018). *Reporteras españolas, testigos de Guerra. De las pioneras a las actuales.* Barcelona, España: Debate.

Sánchez-Durá, N. (comp.) (2002). *Ernst Jünger: Guerra, técnica y fotografía.* Valencia: Universidad de Valencia.

Sontag. S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid, España: Alfaguara.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Investigações estatísticas na sala de aula: Percepções e experiências de duas professoras sobre o envolvimento dos alunos

Bruna Rodrigues[1], João Pedro da Ponte[2]

[1]*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)*

[2]*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)*

brunaa-rodrigues@hotmail.com, jpponte@ie.ulisboa.pt

Resumo

Investigações estatísticas, como tarefas a propor aos alunos, configuram uma poderosa ferramenta de ensino, promovendo a aprendizagem significativa dos conceitos e representações estatísticas. Esta atividade permite integrar o aluno no processo estatístico fazendo-o ver além dos dados, mesmo com conhecimentos estatísticos relativamente básicos. Este estudo busca analisar as percepções dos professores de Matemática sobre as investigações estatísticas, o modo como as conduzem em sala de aula, e como percepcionam as consequências para o envolvimento dos alunos. A investigação tem por base dois estudos de caso de professoras de Matemática participantes numa experiência de formação, num curso de especialização para professores de Matemática. A recolha de dados inclui relatórios escritos das investigações e entrevistas com as professoras e a análise de dados é realizada segundo as etapas do ciclo que compõem uma investigação estatística. Os resultados mostram que as professoras consideram as investigações estatísticas eficientes para desenvolver nos alunos a habilidade de gerir informações de forma crítica e para os aproximar de temas relevantes para a sociedade. No entanto, as professoras reconhecem dificuldades em conduzir as diversas fases de uma investigação com as suas turmas, especialmente em aspetos importantes como a análise e interpretação dos dados. Os resultados sugerem a necessidade de um maior destaque deste assunto nos processos de formação de professores, de modo que eles próprios experimentem atividades desta natureza e ganhem confiança para os conduzir na sua sala de aula.
Palavras-chave: Ensino da Estatística, Investigação estatística, Formação de professores

Abstract

Statistical investigations, as tasks to propose to students, constitute a powerful teaching tool, promoting meaningful learning of concepts and statistical representations. This activity allows to integrate students in the statistical process by making them see beyond data, even with basic

statistical knowledge. This study aims to analyze the perceptions of mathematics teachers about statistical investigations, the way they conduct them in the classroom and how they perceive the consequences for the students' involvement. This research is based in two case studies of mathematics teachers who participated in a teacher education experience, in a specialization course for mathematics teachers. Data collection includes written reports of investigations and interviews with the teachers and data analysis is carried out according to the cycle that compose a statistical investigation. The results show that the teachers consider statistical investigations to be effective in developing students' ability to manage information in a critical way and to bring them closer to issues relevant to the society. However, they recognize difficulties in conducting the different stages of an investigation with their classes, especially in important aspects such as the analysis and interpretation of data. The results suggest the need to highlight this issue in teacher education processes, in such way that they themselves experience this kind of activities and develop confidence to lead them in their classrooms.
Keywords: Statistics education, Statistical research, Teacher education

1. Introdução

As informações estatísticas estão presentes nas mais diversas áreas, como a economia, medicina, política e educação. A Estatística é a ciência que trata de dados e tem um papel importante na vida escolar dos alunos desde os níveis de escolaridade mais elementares para que eles possam desenvolver competências para lidar com informação de forma crítica e bem articulada. Martins e Ponte (2011) afirmam que "Tal como foi importante para os nossos avós aprenderem a ler e contar, hoje em dia, a educação para a cidadania inclui saber ler e interpretar os números e gráficos com que nos deparamos no dia-a-dia" (p. 7).

A inclusão de conteúdos relacionados com a Estatística no currículo é relativamente recente. No Brasil, somente em 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os tópicos de Estatística surgiram nas orientações para o ensino da Matemática, nomeadamente no bloco "Tratamento da Informação", um dos quatro blocos que compõem os PCN no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, estes tópicos foram inseridos no eixo "Análise de Dados". Diante desta inclusão tardia, os professores enfrentam desafios ao lecionar este tema. Em primeiro lugar, os conceitos estatísticos devem ser trabalhados de modo distinto das outras áreas da Matemática como a Geometria ou a Álgebra. Isto se dá por que a variabilidade é inerente aos processos estatísticos, enquanto as outras áreas de Matemática possuem um cariz determinista. Em segundo lugar, existe um problema fulcral na formação inicial dos professores de Matemática nas disciplinas de Estatística, pois em muitos casos

existe apenas um trabalho voltado para a Estatística Descritiva sem a discussão dos aspetos didáticos que permeiam este ensino.

Deste modo, há uma insegurança nas ações do professor que prejudicam o envolvimento do aluno nas tarefas relativas à Estatística. Consequentemente, a Estatística é abordada no contexto escolar com o direcionamento à reprodução de exercícios para a fixação dos conceitos. De acordo com Bahia, Veiga e Galvão (2014), este ensino inibe a criatividade do aluno, o que dificulta a sua aprendizagem ativa e, consequentemente, afeta os seus aspetos motivacionais. Deste modo, é necessário pensar numa abordagem exploratória da Estatística, onde o ciclo investigativo assume um lugar importante.

Na presente comunicação estudamos os casos de duas professoras de Matemática participantes numa experiência de formação, nomeadamente num curso de especialização para professores de Matemática. Buscamos analisar as suas percepções acerca dos processos do ciclo investigativo, bem como o modo como conduzem uma investigação em sala de aula com atenção aos seguintes elementos relacionados com o papel do professor no envolvimento dos alunos na escola: plano de ensino; gestão de sala de aula; e capacidade de motivar os alunos.

2. Enquadramento teórico

2.1 O papel do professor no envolvimento do aluno

De acordo com Veiga et al. (2012) o envolvimento do aluno na escola (EAE) tem cariz multidimensional, pelo que emerge da articulação das dimensões acadêmica, comportamental, cognitiva e psicológica. Para Bahia et al. (2014) o EAE salienta-se na "cultura da própria escola" e o desempenho está associado ao desenvolvimento da autonomia e à aprendizagem cujo centro é o aluno. Barkley (2010), por sua vez, inclui a motivação como um elemento essencial para o EAE, que deve ser articulada à aprendizagem ativa do aluno.

Diante das particularidades inerentes ao EAE é necessário pensar nos aspetos relacionados ao papel do professor neste processo, visto que é este quem promove a mediação das ações em sala de aula e é quem propõe as tarefas onde os alunos poderão raciocinar, comunicar ideias, interagir e criar estratégias de soluções. Ou seja, ainda que seja um processo vivenciado pelo aluno, o EAE consiste numa co-construção exercida no contexto escolar de modo global. O professor, em especial, deve criar um ambiente favorável por meio dos recursos a utilizar e dos conteúdos a trabalhar (Hipkins, 2012). Para Skinner e Pitzer (2012), as relações estabelecidas entre o professor e o aluno são fundamentais para que o aluno esteja motivado com as atividades inerentes ao contexto escolar.

Veiga et al. (2012) afirmam que, no processo de envolvimento do aluno na escola, é necessário que os professores detenham fortes competências para ensinar. Isto inclui a competência na matéria que ensinam à medida em que têm conhecimentos teóricos e sabem fazer conexões entre diferentes ideias e conceitos, além da competência de estabelecer estratégias de ensino e adaptar tarefas e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos.

Ainda no que diz respeito ao conhecimento profissional do professor, os autores destacam a planificação do ensino e a gestão da sala de aula como competências essenciais ao professor no EAE. Neste sentido, o plano de ensino refere-se à seleção e organização de um conjunto de aprendizagens a serem alcançadas, cuja seleção deve basear-se nas necessidades e interesses dos alunos. (Posner & Rudnitsky, 2006), A gestão da sala de aula, por sua vez, deve ter como foco a criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Assim, os professores devem criar estratégias para organizar a turma, lidar com as diferentes interações e, principalmente, promover o envolvimento dos alunos com as diferentes tarefas que lhes são propostas. Embora o foco a gestão da sala de aula deva ser a aprendizagem, em muitos casos, o trabalho do professor é direcionado à manutenção da ordem em sala de aula, de modo que as dimensões psicológica e comportamental recebem maior destaque em relação á cognitiva. (Cothran & Ennis, 2000).

Veiga et al. (2012) ainda fazem referência a outras competências necessárias aos professores que não são, necessariamente, específicas do conhecimento profissional do professor. Estas habilidades são: a capacidade de motivação dos alunos; a comunicação interpessoal; a consideração das diferenças individuais; a avaliação de desempenho; e a utilização de novas tecnologias. De acordo com os autores, "cada uma destas competências é assumida como um elemento fundamental na capacitação do professor para promover o envolvimento dos alunos na escola – à semelhança de um rio que engrossa com seus afluentes" (Veiga et al., 2012. p.38). Os autores ainda enfatizam a influência que os professores podem ter no estímulo ao envolvimento dos alunos na escola deve ser encarada como um tema a trabalhar nos processos formativos do professor.

2.2 A gestão de tarefas e as investigações estatísticas

Ao perceber o envolvimento dos alunos na escola como um processo cuja participação do professor é fundamental, faz-se necessário refletir sobre os tipos de tarefas os professores selecionam neste âmbito. De acordo com Ponte, Quaresma, Pereira e Baptista (2015), o conceito de tarefa não tem muita utilidade num ensino baseado apenas na transmissão de conhecimentos pelo professor, mas que ao contrário disto, quando o papel ativo do aluno é valorizado, a tarefa assume um forte papel por ser elemento organizador da atividade. No trabalho relativo aos conteúdos do currículo de Matemática,

existe um forte apelo aos exercícios, onde os alunos fortalecem seus conhecimentos teóricos em forma de "treino". Ponte (2005) afirma que este tipo de tarefa possui um desafio reduzido, levando o aluno a encontrar uma solução correta sem utilizar a criatividade de forma mais profunda.

Veiga et al. (2012) afirmam que, "ao considerar o envolvimento dos alunos na escola, apela-se a uma metodologia de ensino com práticas interrogativas, que partem do levantamento de questões ou problemas, e apelam a uma maior ação e procura ativa de informação da parte dos alunos" (p. 38). Para os autores, é importante que os alunos sejam estimulados a confrontar problemas associados ao seu contexto de modo a desenvolver o senso crítico. Esta ideia, no âmbito do ensino da Estatística, é divulgada através da realização de investigações estatísticas. Tal como Ponte (2005) afirma, as investigações, de modo geral, exigem que os alunos façam planejamento acerca do trabalho a desenvolver, resultando num processo de maior complexidade e desafio. De acordo com o autor, selecionar boas tarefas não é o suficiente para que a aprendizagem seja garantida. A condução das tarefas e a maneira em que elas são propostas são de extrema importância para a realização das aulas de Matemática.

Acera das investigações estatísticas, a estrutura proposta no GAISE (Franklin et al., 2005) refere quatro processos principais: (i) formulação de perguntas; (ii) coleta de dados; (iii) análise de dados; e (iv) interpretação de resultados. Para Kader e Perry (1994), é necessária ainda a inclusão de um quinto componente que se relaciona com a comunicação de resultados. Seguindo esta perspectiva, Friel, Bright, Frierson e Kader (1997) sistematizam o processo de investigação estatística (figura 1).

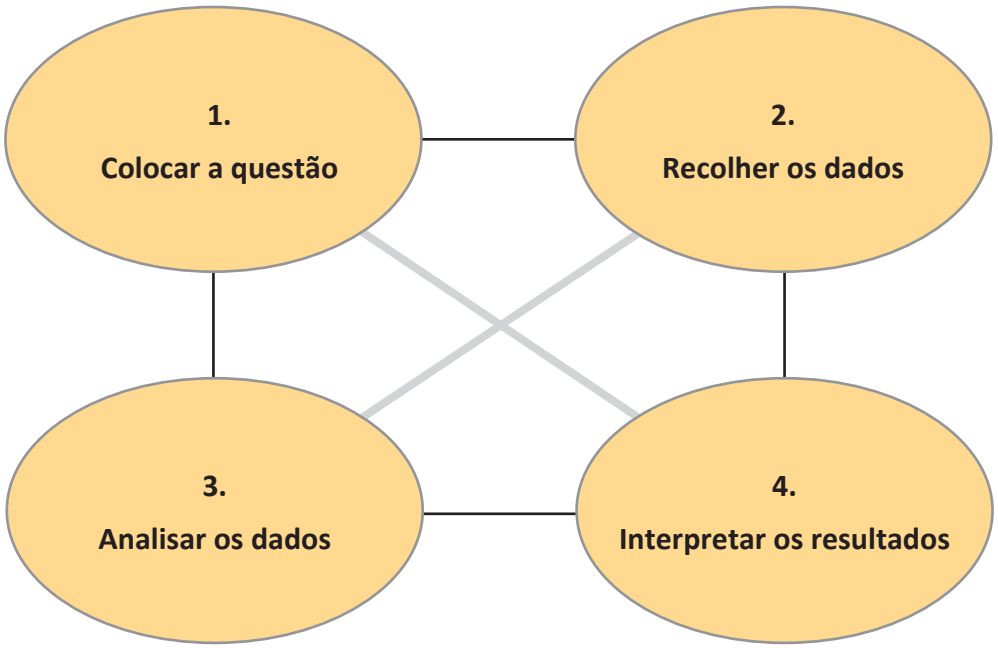


Figura 1: Processo de investigação estatística (Friel el al, 1997).

Martins e Ponte (2011) afirmam que ao longo destes processos é possível explorar aspectos do raciocínio estatístico, assim como conhecimentos sobre técnicas de recolha de dados, medidas estatísticas, de localização, dispersão e associação. Ao realizar esta atividade, o aluno não tem acesso a um conhecimento estatístico sofisticado tal como são as investigações para os estatísticos. No entanto, mesmo com conhecimentos limitados por parte do aluno, a investigação estatística pode ter para ele muito valor. Burrill e Biehler (2011) afirmam que, ao longo de toda a escolaridade, as noções de variabilidade se faz presente. Corroborando esta ideia, Makar e Rubim (2007) assumem que a inferência e a investigação estatística são indissociáveis, devendo as investigações ser conduzidas por questões convincentes incluídas num contexto atraente para os alunos. Com isso, é necessária a atenção à produção de dados suficientes para servir de base à discussão e ao processo inferencial.

Além de explorar o raciocínio, a capacidade de organização e de interpretação de dados, as investigações estatísticas propiciam a compreensão de diversos conceitos e representações dentro de contextos reais e acessíveis aos alunos. O acesso aos diferentes conceitos e representações deve ser acompanhado de uma exploração crítica da adequação das representações a diferentes situações. Para Martins e Ponte (2011), os alunos, orientados pelo professor, devem planejar a recolha dos dados essenciais para solucionar suas questões a partir de projetos de investigação. A seguir, os dados devem ser tratados e, a partir deste tratamento, os alunos encontrarão respostas e, consequentemente, surgirão novas questões.

3. Metodologia

A investigação que deu origem a esta comunicação segue uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), enquadrando-se numa experiência de ensino na modalidade de experiência de formação. A formação, realizada em 2018, consistiu numa especialização para professores de Matemática que que lecionavam, em sua maioria, no Ensino Fundamental na Zona Oeste do Rio de Janeiro, Brasil. Com a articulação entre o conteúdo e a didática da Estatística, a formação caracterizou-se pelo uso de situações autênticas de sala de aula nas diferentes tarefas que os professores realizaram (Smith, 2001). No que respeita as investigações estatísticas, puderam experimentar o ciclo investigativo, fazer planejamentos e desenvolver com os seus alunos, de modo a retornarem com suas experiências para discussão no âmbito da formação.

Nesta comunicação estudamos dois casos de professoras cujos nomes fictícios são Diana e Márcia, ambas professoras experientes em lecionar Matemática. No decorrer da experiência de formação, tanto uma como outra apresentaram um forte conhecimento do currículo. Na condição

de participantes, mostravam dedicação às atividades propostas e grande intenção em incorporar as aprendizagens às suas práticas. Ambas relataram que não haviam experimentado a realização de investigações estatísticas na formação inicial e, consequentemente, as investigações não faziam parte das suas aulas.

A recolha de dados decorreu de entrevistas (E) e da recolha documental por meio de relatórios produzidos pelas professoras (RD). Com o intuito de perceber as percepções das professoras acerca das investigações estatísticas no processo de envolvimento do aluno na escola utilizamos no quadro desta análise os componentes do papel do professor no EAE apontados por Veiga et al. (2012) com atenção à planificação do ensino, à gestão de sala de aula e à motivação do aluno. Utilizamos ainda o quadro do ciclo investigativo referido por Franklin et al. (2005). Deste modo, seguimos o seguinte quadro para a análise:

Quadro 1. Categorias de análise (elaborado pelos autores)

Categorias	**Subcategorias**
Plano de ensino	— Que aprendizagens estatísticas as professoras buscam alcançar.
Gestão de sala de aula	— Estratégias para conduzir o ciclo investigativo. — Que objetivos para o tipo de organização estabelecida nos processos da investigação.
Motivação do aluno	— Como buscam motivar os alunos no ciclo investigativo.

4. Resultados

4.1 Márcia

Como referido anteriormente, Márcia é uma professora com bastante experiência em lecionar Matemática e costuma reforçar o quanto gosta daquilo que faz. Apesar da quantidade de alunos em sala, que ultrapassa os 40, percebe a importância da sua função em promover a aprendizagem destes educandos. Além disso, considera-se uma professora exigente, porque sabe que "se deixar muito solto, eles não aprendem" (E).

Márcia optou por desenvolver uma investigação com a sua turma do 8.º ano. Neste ponto, justifica:

"os alunos tinham muitas dificuldades e a turma era muito cheia, mas decidi fazer com eles porque apesar de tudo, eles ficam muito empolgados com coisas novas" (E). Assim, a professora decidiu que os próprios alunos deveriam escolher o tema da investigação, mostrando-se disponível a fortalecer o aspeto motivacional do grupo:

> Os meus alunos do 8.º ano decidiram investigar informações sobre a própria turma, investigando a idade de cada aluno da turma. Empolgados com algumas festas de 15 anos que aconteceriam nos próximos dias, queriam saber se ainda haveria alguma menina a fazer aniversário ainda esse ano. Para evitar tumulto, os alunos elegeram um representante para ir ao quadro e auxiliaram na observação e coleta dos dados, organizando uma tabela no quadro. (RD)

Márcia busca privilegiar um assunto do interesse e do contexto dos alunos, dando autonomia para que eles próprios formulassem o tema da investigação. Entretanto, a pouca interferência da professora ocasionou um distanciamento dos conceitos estatísticos, de modo que a pergunta formulada não exigia uma grande articulação de conhecimentos. Além disso, a professora refere a necessidade de "não criar muito tumulto" no processo de coleta e organização dos dados. É patente que, num caso de uma turma com mais de 40 alunos, a gestão da sala de aula torna-se mais complexa. Entretanto, esta decisão ocasionou uma inércia por parte da maioria dos alunos nos processos do ciclo investigativo. Acerca da análise dos dados, a professora refere:

> Eles conversaram em um grande grupo e estudaram os números organizados na tabela que montaram. Com pouca interferência minha, eles verificaram a faixa etária em que se encontra a maior parte dos alunos, bem como as idades que indicam menos alunos. (RD)

Embora Márcia privilegie a discussão conjunta dos alunos e enfatize a importância da reflexão em grupos, a análise dos dados, bem como a interpretação dos resultados teve um destaque reduzido. Este problema, na verdade, tem relação com todo o contexto da investigação, visto que o problema proposto exigiu o uso reduzido das ferramentas estatísticas. Numa entrevista posterior, Márcia faz um balanço da atividade realizada:

> A turma é muito grande e gosta de trabalhar em conjunto, o que pode dificultar um pouco o trabalho. Eu sei que dispus de menos tempo do que o ideal para a realização da atividade e construção de outros conceitos estatísticos, como média, moda, mediana. Faltou ainda a construção de um gráfico para melhor visualização

> das informações (...) Eu sempre tive medo de fazer essas atividades, mas virou uma bagunça organizada. (E)

A professora é capaz de identificar as falhas, especialmente no que respeita às aprendizagens estatísticas. Além disso, reforça a importância de um trabalho mais amplo neste sentido, de modo a dispor mais tempo para a realização de tarefas desta natureza. Justifica as lacunas existentes pelos desafios na gestão de sala de aula, visto que as tarefas de investigação requerem uma configuração de sala de aula diferente do usual.

4.2 Diana

Diana também é uma professora experiente e muito dedicada naquilo que faz. Como participante da experiência de formação, sempre procurava trocar as suas experiências com os professores e mostrou-se muito entusiasmada com a ideia de realizar investigações estatísticas com os seus alunos. A sua maior motivação estava em poder abordar assuntos do cotidiano dos alunos, pelo que afirma:

> Eu já tenho essa visão de transformar os alunos em pessoas mais críticas e com essas atividades fiquei com essa visão mais forte ainda... Claro que não podemos deixar os conteúdos, mas eu tenho feito com que meus alunos enxerguem o mundo que os rodeia (...) Minha formação em Estatística não me deu base, então tinha receio de fazer essas atividades. (E)

Diana decidiu desenvolver uma investigação estatística com a sua turma do 4.º ano, pois eles "eram um pouco maiores e poderiam entender um pouco mais os conceitos estatísticos através da investigação". Tal como Márcia, Diana procurou motivar os seus alunos de forma que eles escolhessem o tema a trabalhar. De acordo com a professora, toda a escola estava envolvida com os jogos olímpicos que aconteceriam naquele período e, por este motivo, buscaram investigar sobre a estrutura física da escola para sediar o evento, de modo a aprofundarem um tema de grande relevância não apenas para a escola, mas também para a comunidade na qual a escola pertence: o saneamento básico.

> Eu fiz com que eles entrassem num consenso para ver quais eram as necessidades da escola, mas também levantamos umas questões muito bacanas sobre saneamento básico. Então elaboramos um questionário que eles levaram para a casa e perguntaram sobre a água encanada porque no município em que eu trabalho isso é escasso. (RE)

A realização da investigação estatística, neste aspecto, teve a participação de todos os alunos da turma e, também, da comunidade escolar, pelo que as famílias dos alunos puderam responder ao questionário relacionado ao saneamento básico. A professora identifica esta atividade como uma forma de levantar questões sociais com a associação dos conceitos estatísticos de forma que os alunos aprofundem não só os conhecimentos do currículo, mas também articulem conhecimentos acerca do ambiente que os rodeia. A professora ainda afirma:

> Para fazerem a análise dos dados, eles precisaram usar as tabelas e gráficos que conheciam, como pro exemplo o gráfico de barras (...) O mais bacana é que com a análise dos dados eles vieram com críticas bem produtivas, com perguntas (...) Quando [estes problemas] seriam solucionados? Os alunos apresentaram os resultados numa culminância na escola, falaram sobre o aquífero do município, colocaram quantas pessoas têm água encanada.

Diana relaciona a investigação a um processo cíclico onde, de acordo com a resposta a alguma pergunta, outras questões podem ser levantadas. Além disso, faz menção à necessidade de divulgar os resultados para a comunidade cujo tema tem grande relevância.

5. Discussão e conclusão

A elaboração de um plano de ensino tem grande influência no envolvimento dos alunos na escola quando este envolvimento é visto como uma articulação entre a aprendizagem ativa do aluno e aspetos motivacionais (Barkley, 2010). Deste modo, para além da intenção de manter os alunos entusiasmados com a atividade proposta, é necessário ter em atenção os aspetos cognitivos a alcançar. Neste sentido, Márcia apresenta uma relação reduzida dos conceitos estatísticos neste processo, bem como do ciclo investigativo. Embora Diana também não faça uma menção específica aos conteúdos estatísticos, estabelece uma relação entre o ciclo investigativo e o desenvolvimento da literacia estatística de modo a explorar o senso crítico dos alunos (Franklin el al. 2005).

A gestão de sala de aula também tem um papel fundamental no EAE, de modo que é necessário, no contexto desta comunicação, refletir sobre as estratégias que as professoras utilizaram para conduzir o ciclo investigativo, bem como os objetivos da organização estabelecida. Pelo caráter exploratório inerente à investigação, as professoras privilegiaram a comunicação entre os alunos e o trabalho coletivo. Entretanto, Márcia limita a movimentação dos alunos, valorizando mais o aspecto comportamental em relação ao cognitivo (Cothran & Ennis, 2000).

Considerando a motivação um elemento essencial no envolvimento dos alunos em relação à investigação, as professoras evidenciaram uma associação da motivação aos interesses pessoais e sociais dos alunos. À medida em que permitiram que os próprios alunos escolhessem o tema a investigar, as professoras buscaram promover o envolvimento dos estudantes com a tarefa desde a sua fase inicial. Entretanto, é necessário haver um equilíbrio neste processo para que as escolhas sejam feitas de forma coerente e propiciadoras de uma aprendizagem ativa dos elementos estatísticos.

As dificuldades relacionadas com a condução dos processos do ciclo investigativo são apontadas pela pouca experiência em desenvolver atividades desta natureza tanto como alunas na formação inicial, quanto em suas práticas profissionais. Deste modo, salientamos a importância da criação de formações que tragam como elementos centrais os temas relativos ao EAE, bem como ao ciclo investigativo para o ensino da Estatística.

Referências

Bahia, S., Veiga, F., & Galvão, D. (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga. (Coord.) (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: *International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3

Barkley, E. (2010). Student Engagement Techniques: *A Handbook of College Faculty (1ªed.)*. John Wiley & Sons: S. Francisco.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Burrill, G., & Biehler, R. (2011). Fundamental statistical ideas in the school curriculum and in training teachers. In C. Batanero, G. Burrill & C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education (A Joint ICMI/IASE Study)* (pp. 57-69). NewYork, NY: Springer.

Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). *Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools*. Journal of Research and Development in Education, 23, 106-117.

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., et al. (2005). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) Report*. Alexandria, VA: American Statistical Association.

Friel, S. N., Bright, G. W., Frierson, D., & Kader, G. D. (1997). A Framework for assessing knowledge and learning in statistics (K-8). In I. Gal & J. B. Garfield (Eds.) *The assessment challenge in statistics education* (pp. 55-63), IOS Press.

Hipkins, R. (2012). The Engaging Nature of Teaching for Competency Development. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement (pp. 441-456). New York: Springer.*

Kader, G., & Perry, M. (1994). Learning statistics with technology. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *1*(2), 130-136.

Makar, K., & Rubin, A. (2007, July). Beyond the bar graph: Primary teachers' uses of informal inference to teach statistical inquiry. Paper presented at *Fifth International Research Forum on Statistical Reasoning, Thinking, and Literacy* (SRTL-5), University of Warwick, UK.

Martins, M. E. G., & Ponte, J. P. (2007). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: DGIDC.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2015). Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professoras num estudo de aula. *Quadrante*, 24(2), 11-134.

Posner, G., & Rudnitsky, A. (2006*). Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Skinner, E. A., & Pitzer, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.*), The handbook of research on student engagement (pp. 21-44). New York: Springer Science.*

Smith, M. S. (2001). *Practice-based professional development for teachers of mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 46(2), 31-47

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Observação de bullying entre adolescentes brasileiros: Apoiadores dos agressores, defensores das vítimas e neutros

Claudio Romualdo[1], Wanderlei Abadio de Oliveira[1], Jorge Luiz da Silva[2], Túlio Prado[1], Marta Angélica Iossi Silva[1]

[1]*Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – EERP-USP (Brasil)*

[2]*Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde, Universidade de Franca (Brasil)*

claudio.romualdo@usp.br, wanderleio@usp.br, jorge.silva@unifran.edu.br,
proftulioprado@gmail.com, maiossi@eerp.usp.br

Resumo

Enquadramento Conceptual: Esse estudo se fundamenta na Teoria Social Cognitiva e tem como objeto de interesse a observação de situações de *bullying* por estudantes na escola. **Objetivo:** Conhecer o comportamento e o papel assumido por adolescentes que observam situações de *bullying* em uma escola brasileira. **Metodologia:** Participaram do estudo 70 estudantes (56% meninas; média de idade: 15,5 anos) do ensino médio de uma escola privada de uma cidade do estado de São Paulo, Brasil. Na coleta de dados foram utilizados questionários para caracterização e identificação dos estudantes que observaram situações de *bullying* na escola, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os dados foram analisados segundo a análise temática. **Resultados:** No conjunto de dados, 41% dos estudantes já haviam testemunhado com frequência a ocorrência de *bullying* nos últimos seis meses. Além disso, 56% dos estudantes referiram que na escola privada em que estudavam acontecia a prática de *bullying*. Três categorias temáticas foram identificadas: 1) responsabilidades pessoal e grupal diante do *bullying*; 2) impotência e ineficácia no combate à violência presenciada; e 3) movimentos de intervenção junto às vítimas. Identificou-se que a maioria das agressões testemunhadas pelos estudantes era do tipo verbal. As reações dos pares, em geral, eram de indiferença diante das agressões presenciadas, ou ainda de defesa das vítimas quando essas eram próximas à testemunha. Como o tipo de agressão prevalente foi do tipo verbal, ocorreu um movimento de naturalização, banalização ou de neutralidade diante do fenômeno, aspecto revelado tanto nas entrevistas individuais quanto no discurso construído coletivamente no grupo focal. Comportamentos de reforço aos agressores (risadas, por exemplo) foram expressos como recorrente entre os participantes. Quando indagados sobre possíveis reações às situações de violência presenciadas, os participantes manifestaram não se sentirem capazes para pensar ou agir de forma eficaz na defesa das vítimas. Esse sentimento só se alterava quando pensavam que a vitimização ocorria com um amigo ou colega próximo. Conclusão: Os resultados deste estudo

são evidências importantes para compreender o papel dos estudantes que testemunham situações de *bullying* em escolas brasileiras. As intervenções devem auxiliar os estudantes a desenvolverem sentimentos de empatia e autoeficácia para que, assim, possam auxiliar as vítimas e interromper o ciclo de violência na escola.

Palavras-chave: envolvimento, grupo de pares, espectadores, autoeficácia, violência, saúde escolar.

1. Enquadramento Conceptual

O *bullying* escolar é um fenômeno mundial e que se refere a episódios de violência intencional, que ocorre de forma constate e entre pares em relações de poder desiguais (Olweus, 2013). É um tipo de violência que não envolve apenas vítimas (os estudantes que sofrem as agressões) e agressores (aqueles que praticam o *bullying*). Na verdade, a maioria dos estudantes presencia as situações de *bullying*. Entre 80% e 85% dos casos de *bullying* há o testemunho de outros estudantes (Padgett & Notar, 2013; Jones, Mitchell, & Turner, 2015). O resultado desse cenário é o surgimento de um clima escolar de insegurança, medo, descompromisso, intolerância, falta de empatia e solidariedade, o que pode contribuir para aumentar a ocorrência do fenômeno, com a consequente banalização do fenômeno nas escolas.

Segundo a literatura científica, defender a vítima diminui os índices de *bullying* nas escolas, enquanto que o efeito de reforçar o comportamento dos agressores aumenta esses índices, aspecto que sugere serem os observadores essenciais para a compreensão do fenômeno e o desenvolvimento de ações *antibullying* (Salmivalli et al., 2011). Programas de intervenção focados nos estudantes observadores devem incentivar a responsabilidade pessoal, a consciência da gravidade do *bullying* escolar e a melhoria das relações interpessoais na escola para elevar a disposição dos estudantes observadores em defender uma vítima (Thornberg et al., 2012). Além disso, diante do papel potencial dos observadores na abordagem da dinâmica da vitimização e do *bullying* entre pares na escola, a perspectiva desse tipo de envolvimento deve ser incluída em pesquisas, em diferentes realidades (Wiens & Dempsey, 2009).

A observação de atos de violência possui impactos qualitativamente semelhantes à experiência ou o envolvimento direto em situações de violência. Esse argumento é sustentado pela abordagem do fenômeno "violência" pela Teoria Social Cognitiva. Essa teoria fornece uma estrutura conceitual que permite analisar os determinantes, os mecanismos psicossociais e a difusão social dos comportamentos nos diferentes contextos (Azzi, 2011; Bandura, 2008). O principal pensador dessa corrente teórica é o psicólogo canadense Albert Bandura que postulou, em linhas gerais, que as pessoas são responsáveis

pelo próprio desenvolvimento, de forma proativa e autorregulada, dentro de determinado contexto social e em um movimento de influências socioestruturais (Azzi, 2011; Bandura, 2008).

As pessoas aprendem e adquirem experiências observando as consequências de determinados comportamentos dentro do seu ambiente, assim como as vivências das pessoas com as quais convive (as vivências entre estudantes na escola, por exemplo) (Bandura, 2008). Para a abordagem dos estudantes que observam situações de *bullying* na escola, a Teoria Social Cognitiva se impõe como uma fonte de questionamentos e problematizações que auxiliarão na explicação dos determinantes presentes nas ações de ajuda oferecidas às vítimas, bem como na omissão ou apoio aos agressores. Nessa direção, conceitos como adaptação, mudança e modelação social serão essenciais para compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos observadores.

Além disso, serão essenciais para a abordagem do fenômeno os seguintes constructos postulados pela Teoria Social Cognitiva: autoeficácia, autorregulação e agência moral. A autoeficácia se refere à avaliação da força ou vulnerabilidade pessoal diante de uma situação (Iaochite, 2017). Já a autorregulação prevê comportamentos sociais positivos ancorados no automonitoramento, julgamentos e capacidade de auto-reação (Azzi & Polydoro, 2017). E interligado a esses dois constructos está a agência moral que se refere aos processos de decisão moral que orientam os comportamentos humanos (Bandura, 2008). Quando são desativadas as auto-sanções morais ocorre o fenômeno denominado pela Teoria Social Cognitiva como desengajamento moral que promove ou facilita a adoção de comportamentos desumanos, antissociais ou violentos (Azzi, 2011; Caravita et al., 2014; Tognetta, Rosario, & Martinez, 2015), como o *bullying* escolar.

Assim, o objetivo desse estudo foi conhecer o comportamento e o papel assumido por adolescentes que observam situações de *bullying* em uma escola brasileira.

2. Metodologia

Foi desenvolvido um estudo qualitativo com um *design* descritivo e exploratório. Essa abordagem permitiu a sumarização abrangente da observação de situações de *bullying* na escola pelos estudantes.

2.1 Cenário e participantes

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil. A escola foi selecionada por conveniência. Os participantes do estudo foram intencionalmente

selecionados entre estudantes do Ensino Médio (*high school*). Um total de 70 estudantes (56% meninas; média de idade: 15,5 anos) do 1° ao 3° ano do Ensino Médio participaram da primeira etapa do estudo. Este grupo foi escolhido, pois entende-se que tais sujeitos são representativos da população e propósito do estudo. Desse total, sete estudantes foram selecionados para participarem de entrevistas semiestruturadas e uma sessão de grupo focal. Esse grupo, de sete estudantes, foi definido pelo critério de representatividade e saturação das respostas na ertapa das entrevistas semiestrutradas (Nascimento et al., 2018).

2.2 Técnicas de coleta de dados

2.2.1 Questionário

Na primeira etapa da pesquisa foi utilizado um questionário para caracterização e identificação dos estudantes que observaram situações de *bullying* na escola. Esse questionário foi adaptado de estudo desenvolvido no Brasil sobre alunos com altas habilidades e o *bullying* (Dalosto, 2011). O questionário era composto por dados de identificação (idade, sexo e ano escolar), duas questões de conhecimento sobre o *bullying* (Você conhece o termo *bullying*? Na sua escola acontece a prática do *bullying*?), 13 afirmativas com opções de respostas dicotômicas (sim ou não) sobre o testemunho de *bullying* na escola (já vi colega: ser ameaçado; excluído do grupo; fazendo intrigas sobre o outro aluno; etc.) e 10 opções de comportamento-resposta para a situação testemunhada (apoiei o(s) agressor(es); fugi com medo; não fiz nada; etc.).

2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Para realização das entrevistas foi utilizado um roteiro desenvolvidos com base na literatura especializada. Ele foi composto por perguntas disparadoras que questionavam os estudantes sobre o testemunho de agressões na escola entre os colegas, como eles identificam essas situações, as atitudes tomadas diante delas e o sentimento que os acometem quando identificam a ocorrência do *bullying*. As entrevistas foram individuais, gravadas e transcritas.

2.2.3 Grupo focal

No grupo focal foi utilizado um roteiro estruturado também baseado na literatura especializada. Para disparar a discussão em grupo foi utilizada uma cena hipotética, construída para representar uma situação típica de *bullying* entre adolescentes e baseada em relatos já existentes ou divulgados. As discussões do grupo foram analisadas segundo o 1) tipo de resposta (ignorando a agressão, relatando a agressão para outras pessoas, confrontando os agressores, defendendo a vítima ou se colocando no lugar da vítima) e em relação ao 2) sexo do participante (masculino/feminino). A sessão de grupo focal foi gravada e transcrita.

2.3 Procedimentos

Inicialmente foram apresentados aos estudantes os objetivos e os métodos que seriam adotados na pesquisa. Em seguida, todos os estudantes da escola selecionada foram convidados para participarem do estudo, sendo que essa participação estava condicionada à assinatura dos responsáveis em termos de consentimento livre e esclarecido, bem como assinatura dos adolescentes em termos de assentimento. Na primeira etapa, todos os estudantes preencheram os questionários para caracterização e identificação dos estudantes que observaram situações de *bullying* na escola. Na segunda etapa, o pesquisador principal, assistido por um assistente de pesquisa treinado que assumiu o papel de observador, conduziu as entrevistas semiestruturadas individuais e o grupo focal. As entrevistas tiveram duração média de sete minutos e o grupo focal durou cerca de 30 minutos. Entrevistas e discussões no grupo foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A confiabilidade do estudo pode ser medida pelo uso de três técnicas independentes na coleta de dados, sendo que na discussão em grupo houve uma validação de aspectos mencionados nas entrevistas individuais (Shenton, 2004). Além disso, os dados transcritos foram verificados e analisados por dois pesquisadores independentes.

2.4 Análise de dados

Os dados foram analisados segundo a análise temática proposta por Braun, Clark e Gray (2017). Para tanto, aplicou-se as abordagens dedutiva e indutiva em duas fases. Na primeira fase, após leitura exaustiva das transcrições das entrevistas e do grupo focal, indutivamente, todo o conjunto de dados foi codificado. Em seguida, após identificação dos temas emergentes foi aplicada a abordagem dedutiva para análise e construção de categorias temáticas.

2.5 Questões éticas

O estudo recebeu autorização para ser realizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil (CAAE 854617183.0000.5393). Os participantes também foram informados sobre a natureza, o objetivo e os métodos empregados no estudo. A participação foi voluntária e os participantes apresentaram a vontade de participar por meio de assinaturas em termos de assentimento e seus responsáveis concordaram com a participação assinando termos de consentimento livre e esclarecido. O anonimato foi garantido pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos participantes tanto na coleta de dados quanto na apresentação dos resultados (Manu, participante 1; Gilmar, participante 2; Hanna, participante 3; Gabriel, participante 4; Carla, participante 5; Carioca, participante 6; Helena, participante 7).

3. Resultados e discussão

3.1 Visão geral dos resultados

No conjunto de dados, 41% dos estudantes já haviam testemunhado frequentemente a ocorrência de *bullying* nos últimos seis meses. Todos os participantes (100%) referiram conhecer o termo *bullying*. Nas entrevistas os adolescentes definiram o *bullying* como:

[Bullying] não é brincadeira, é uma ofensa que machuca quem ouve (Manu, menina, 16 anos, entrevista).

[Bullying] é tudo aquilo que você faz com o outro aluno que incomode ele. Bater nele, humilhar e fazer qualquer coisa desse tipo já chega a ser bullying, independente do grau [...]. Mas normalmente qualquer coisa que incomode o outro sem que ele queira já é uma questão de bullying (Carioca, menino, 16 anos, entrevista).

Pra mim bullying é algo sério. Tipo você praticar o bullying é muito errado, pois não se pode machucar outra pessoa. Isso pode causar dores. Você pode fazer uma brincadeira que pode machucar o outro sem você saber mesmo, é isso que eu penso sobre o bullying (Gabriel, menino, 15 anos, entrevista).

Sobre a ocorrência de *bullying*, 56% dos estudantes afirmou que o fenômeno acontecia na escola privada que naquele momento frequentavam. No que se refere ao testemunho de situações de *bullying*, 41% foi classificado como observador frequente. Outros 56% do grupo de participantes observaram poucas situações de *bullying* na escola nos últimos seis meses. Esses dados sobre o testemunho foram confirmados nas entrevistas e no grupo focal.

Já presenciei bastante [colega] excluído. Tipo bastante (Hanna, menina, 16 anos, entrevista).

Eu já vi sendo excluído de um grupo que eu estava (Gabriel, menino, 15 anos, entrevista).

Por exemplo, na sala da gente tem um menino que tem... Que sofreu algumas coisas na vida e ele ficou meio diferente da gente. Então os meninos zoam ele por coisas que ele fala sem pensar. Aí o pessoal zoa, compara ele com alguma zoação (Carla, menina, 17 anos, entrevista).

Eu sempre via bem constante isso [situações de bullying na escola] (Helena, menina, 16 anos, grupo focal).

Pelo menos uma vez por semana tinha alguém zoando ele, tipo empurrando, já chegaram a roubar as coisas dele em um dia e no outro dia ele levar coisas diferentes e roubarem de novo (Gilmar, menino, 15 anos, grupo focal).

Identificou-se que a maioria das agressões testemunhadas pelos estudantes era do tipo verbal:

Chegaram ao ponto de difamar o garoto pra escola inteira, ninguém gostava dele, entendeu? (Gilmar, menino, 15 anos, grupo focal).

Ela [colega] vivia com o cabelo amarrado ou solto, tanto fazia. Eles zoavam o cabelo dela, falando que ela parecia uma ovelha, algo assim (Hanna, menina, 16 anos, entrevista).

Teve um menino que era deficiente e todo mundo sempre zoava ele, só que nunca chegou a ponto de algo ser tão sério de suspender alguém ou dar advertência, sempre foi assim na zoeira (Helena, menina, 16 anos, entrevista).

Verificou-se que os participantes possuem bom entendimento sobre o *bullying* e suas diferentes formas de manifestação no contexto escolar. Eles assinalaram os critérios necessários para diferenciar uma situação de *bullying* de outras situações de violência (Olweus, 2013), identificando que se tratam de situações pautadas pelo desequilíbrio de poder, intencionalidade e o desequilíbrio de poder existentes entre vítimas e agressores. Essa clareza no entendimento sobre o fenômeno, no entanto, não é traduzida em comportamentos de ajuda ou que possam reduzir a ocorrência do *bullying* na escola.

Não foram encontradas diferenças nos relatos dos meninos em comparação com os relatos das meninas.

A partir das narrativas dos participantes foram particularizadas três categorias temáticas sobre o a observação de *bullying* na escola: 1) responsabilidades pessoal e grupal diante do *bullying*; 2) impotência e ineficácia no combate à violência presenciada; e 3) movimentos de intervenção junto às vítimas. Essas categorias são exploradas de forma particularizada a seguir.

3.2 Responsabilidades pessoal e grupal diante do bullying

O tema relacionado às responsabilidades dos participantes diante das situações de *bullying* testemunhadas se associou ao tipo de agressão mais prevalente (verbal). O uso de apelidos ou a zoação representam um movimento de naturalização, banalização ou de neutralidade diante do fenômeno, aspecto revelado tanto nas entrevistas individuais quanto no discurso construído coletivamente no grupo focal.

Só porque a pessoa tinha uma coisa diferente [na história utilizada no grupo] já era motivo para todo mundo zoar ela, então acho que eu sinto uma raiva leve (Carioca, menino, 16 anos, grupo focal).

Nestes casos, podemos determinar a responsabilidade descrevendo as ações cuidadosamente, prestando atenção às intenções individuais e às intenções dos membros dos grupos. Assim sendo, as responsabilidades do *bullying* não são apenas individuais, mas também do grupo. Os dados desse estudo reforçam a ideia de que o *bullying* é um problema de grupo e sugerem que os estudantes que observam as agressões têm dificuldades para impedir sua ocorrência na medida que os colegas que praticam o *bullying* controlam os grupos a que pertencem (Pouwels, Lansu, & Cillessen, 2015). Nesta perspectiva evidencia-se o poder não só indivdual, mas também grupal característico do fenômeno.

Por outro lado, comportamentos de reforço aos agressores também foram expressos como recorrente entre os participantes. No grupo total de participantes (N=70), 19% (N=13) referiu ter rido da situação e 24% (n=17) se aproximou para assistir as agressões. Essas situações são ilustradas pelo fragmento a seguir:

Ah depende da situação, mas na maioria das vezes eu dou risada também (Carla, menina, 17 anos, entrevista).

A literatura científica sinaliza que esse é um comportamento típico dos observadores que pode ser interpretado como motivação para a perpetuação do *bullying* na medida em que fornecem aos agressores recompensas sociais (rir, aplaudir, etc.) (Salmivalli, 2014).

Para explicar os comportamentos agressivos contra outros colegas:

Muitos adolescentes se acham superiores aos outros e fazem bullying contra os outros (Carla, menina, 17 anos, grupo focal).

Estudos sinalizam que os estudantes praticam *bullying* para aumentarem o status dentro do grupo de pares (Pouwels, Lansu, & Cillessen, 2015). Esse movimento também se refere a mecanismos de desengajamento moral que destituem a vítima de características humanas que exigiriam, consequentemente, tratamento humanizado por parte dos colegas (Azzi, 2011).

Dentro da lógica das responsabilidades de grupo, ficou evidente que o *bullying* não é um problema individual, mas de toda realidade escolar. Nesse sentido, um participante refletindo sobre os casos de massacres e atentados às escolas ponderou:

Porque eu imagino que não tem só um caso, são vários. Então gera um tipo de preocupação com o próximo, porque imagina um cara amanhã ou depois acorda de mal humor, aí ele escuta uma brincadeirinha, ele vai levando isso, vai levando isso, até um dia que ele explode. Entendeu? E acaba sendo ruim pra pessoa. Então gera muita preocupação, principalmente com o psicológico dela (Gilmar, menino, 15 anos, grupo focal).

Os dados apresentados e evidências da literatura científica permitem entender que as responsabilidades por ações individuais são explicadas também em termos de grupo, e por isso são necessárias pesquisas que ampliem a compreensão sobre as responsabilidades individuais e as responsabilidades partilhadas com o grupo de pares. Ao mesmo tempo, assinala-se que as questões de contexto (família e comunidade, por exemplo) devem ser consideradas na análise dos casos de comportamento de *bullying* ou de resposta dos observadores diante da vitimização.

3.3 Impotência e ineficácia no combate à violência presenciada

O comportamento mais apresentado pelo total de participantes (N=70) diante de situações de *bullying* foi "apoiar a vítima" (54%, n=38). No total, 36% (n=25) afirmou que interferiu para resolver a situação, sendo que pedir para o agressor ou agressores pararem foi a intervenção mais adotada, opção assinalada por 47% (n=33) dos participantes. Contudo, quando indagados nas entrevistas ou no grupo focal sobre possíveis reações às situações de violência presenciadas, os participantes manifestaram não se sentirem capazes para pensar ou agir de forma eficaz na defesa das vítimas.

É que quando eu sabia que alguém ia fazer alguma coisa assim [bullying], eu sempre me distanciava *pra não me envolver mais e acabar me ferrando junto [...] Eu sempre fiquei sentado longe [...] (Carioca, menino, 16 anos, entrevista).*

Eu já presenciei ameaça na escola, mas tipo você se meter a ameaça fica bem complicado. Entendeu? Então você não pode se meter muito em certos tipos de questões (Hanna, menina, 16 anos, entrevista).

Eu acho assim, depende do caso. Se a pessoa que sofre for uma pessoa ignorante, não pelo fato dela querer ser, mas por tudo que ela está passando, eu acho que eu tentaria ajudar. Mas se a pessoa não quer, aí eu ficaria na minha e também não faria questão de ajudar (Carla, menina, 17 anos, grupo focal)

Segundo a literatura científica, os observadores apresentam quatro motivos para não adotarem comportamentos de ajuda ou defesa da vítima: 1) medo de se machucar; 2) medo de se tornar um novo alvo para os agressores; 3) medo de piorarem a situação da vítima; e 4) por não saberem o que fazer (Thornberg et al., 2012). Nessa direção, a falta de capital social presente nas relações com amigos, no apoio dos professores e o otimismo em relação ao futuro são, em geral, mais associados com uma maior probabilidade de se envolver em comportamentos pró-sociais de ajuda ou defesa das vítimas (Evans & Smokowski, 2015; Jenkins & Fredrick, 2017). Por outro lado, os sentimentos de impotência e ineficácia possuem relações com a baixa crença de autoeficácia dos estudantes, pois eles não se sentem capazes de resolver o problema ou mesmo de ajudar as vítimas (Iaochite, 2017).

3.4 Movimentos de intervenção junto às vítimas

Foram identificados poucos movimentos ou sentimentos de ajuda às vítimas de *bullying*. Em geral, comportamentos de defesa ou ajuda somente foram referidos quando a vitimização ocorria com um amigo ou colega próximo.

Eu tentei conversar com as pessoas do meu grupo [pra incluir o colega], mas não teve jeito. [...] Eu fiquei triste por que eu não gosto disso, ver as pessoas com as quais eu convivo excluídas. Porque é chato isso, todo mundo tem que ficar unido, um ajudando o outro (Gabriel, menino, 15 anos, entrevista).

Eu ajudei dessa vez também [insultos motivados pela cor da pele], porque era uma amiga minha. Achei muita maldade fazerem isso com ela, sabe, zoando o cabelo dela. Eu fiquei muito brava (Hanna, menina, 16 anos, entrevista).

Sendo alguém que eu não conhecia já sentia um pouco [de raiva], mas se fosse alguém ainda mais próximo e amigo meu, eu sentiria mais raiva (Carioca, menino, 16 anos, grupo focal).

Eu acho assim que, como o Carioca falou, se ela [vítima] for sem turma e você ver que ela está sozinha, faz o possível pra tentar ajudar, porque ela faz parte do grupo da sala que você está vivenciando. Então não adianta você ficar só olhando o que ela está sofrendo, sozinha, sem você fazer nada. Chama pra fazer trabalho em grupo, tentar ajudar a conversar com ela, conhecer [...] (Helena, menina, 16 anos, grupo focal).

Se a pessoa fosse da minha sala eu tendera a falar com o resto da turma pra não fazer isso [bullying], mas se a pessoa fosse de uma outra turma eu não vejo como eu poderia ajudar tanto (Carioca, menino, 16 anos, grupo focal).

Eu acho que se fosse meu amigo e estivesse passando por esta situação [vitimização], eu tentaria ajudar de todas as formas essa pessoa, porque é amigo meu (Manu, menina, 16 anos, grupo focal).

Os estudantes que observam situações de *bullying* na escola tem papel decisivo, participativo e relevante tanto na resolução do problema quanto no estímulo ou perpetuação do ciclo de violência (Pozzoli et al., 2017). Assim, a partir dos dados, revelou-se que uma das bases motivacionais para os comportamentos de defesa da vítima é a proximidade com ela. Pesquisas confirmam que defender ou ajudar as vítimas se associa com a expectativa e a avaliação de que a vítima vai se sentir melhor, o que pode explicar mais comportamentos de defesa quando se é amigo dos estudantes vitimizados (Poyhonen et al., 2012; Thornberg et al., 2012). Estratégias de intervenção devem valorizar a construção de laços de amizade entre os alunos (Poyhonen et al., 2012; Thornberg et al., 2012).

Apenas uma participante referiu sentimentos de empatia:

Lendo a história [utilizada no grupo] eu fiquei bem mal, porque eu consegui me colocar no lugar dela, daí ela fala que ela mudou pra outra escola, ficou sozinha, engordou... (Helena, menina, 16 anos, grupo focal).

A empatia dos observadores se apresenta como sentimento chave para lidar com a problemática do *bullying*, pois altos níveis de empatia são associados com a defesa de vítimas. A empatia também aumenta o senso de autoeficácia e níveis elevados de autoeficácia são mais associados com comportamentos de ajuda (Gini et al., 2008; Hektner & Swenson, 2011). Observa-se que os aspectos empatia e autoeficácia são considerados como competências cognitivas avançadas que auxiliam as pessoas a lidar com a complexidade da vida contemporânea e das relações sociais (Bandura, 2008).

4. Conclusão

Esse estudo objetivou conhecer o comportamento e o papel assumido por adolescentes que observam situações de *bullying* em uma escola brasileira. As evidências apresentadas nesse sentido são importantes para compreender o fenômeno a partir da ótica desse grupo de estudantes (observadores). Os resultados indicam que os estudantes que testemunham situações de *bullying* na escola possuem pouco senso de autoeficácia e acreditam não serem capazes de resolver as situações de vitimização. Ficou claro que as intervenções devem auxiliar os estudantes a desenvolverem sentimentos de empatia e autoeficácia para que, assim, possam auxiliar as vítimas e interromper o ciclo de violência nas escolas.

Ressalta-se que os resultados do estudo são confiáveis, mas devem ser consideradas suas duas principais limitações. A primeira limitação se refere ao fato de apenas estudantes observadores de situações de *bullying* terem participado da pesquisa. O olhar ampliado sobre a questão deve conjugar

a perspectiva de todos os atores envolvidos nas situações de *bullying*. A segunda limitação se refere ao delineamento qualitativo e transversal do estudo que impede a generalização de seus resultados ou interpretações ampliadas sobre a realidade das escolas privadas no Brasil. Outros estudos, com diferentes *designs*, são sugeridos para responder a essas limitações ou dialogar com os resultados apresentados.

Referências

Azzi, R. G. (2011). Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. *Psicologia: Ciência e Profissão, 31*, 208-219.

Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2017). Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In S. A. J. Polydoro (Org.). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva* (pp.11-18). Porto Alegre: Letra 1.

Bandura, A. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed.

Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (Eds.). (2017). Collecting qualitative data. New York: Cambridge University Press.

Caravita, S. C. S. et al. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(2), 193-207.

Dalosto, M. M. (2011). *O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalência e impactos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence, 44(12), 2289-2307.*

Gini, G. et al. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617-638.

Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2011). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence,* 32(4), 516-536.

Iaochite, R. T. (2017). Crenças de autoeficácia: considerações teóricas. In R. T. Iaochite & R. G. Azzi (Org.). *Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política* (13-28). Porto Alegre: Letra 1.

Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social Capital and Bystander Behavior in Bullying: Internalizing Problems as a Barrier to Prosocial Intervention. *Journal of Youth and Adolescence, 46(4), 757-771.*

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). *Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: a national survey of adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 44*(12), 2308-2320.

Nascimento, L. C. N., Souza, T. V., Oliveira, I. C. S., Moraes, J. R. M. M., Aguiar, R. C. B., & Silva, L. F. (2018). Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. *Revista Brasileira de Enfermagem, 71(1), 228-233.*

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.

Padgett, S., Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*(2), 33-41.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2015). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior, 42*(3), 239-253.. doi:10.1002/ab.21614

Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development, 21*(4), 722-741.

Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 61*, 87-95.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice, 53*(4), 286-292.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75.

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247-252.

Tognetta, L. R. P., Rosario, P. J. S. L. F., & Martinez, J. M. A. (2015). Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola. In A. Bandura, R. G. Azzi, & L. R. P. Tognetta (Ed.), *Desengajamento moral: Teoria e Pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva* (pp. 243-284). Campinas: Mercado de Letras.

Wiens, B. A., & Dempsey, A. (2009). Bystander involvement in peer victimization: the value of looking beyond aggressors and victims. *Journal of School Violence, 8(3), 206-215.*

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Participación de los infantes en la vida del aula... Relato de una experiencia

Isabel María Gallardo Fernández[1]
[1]*Universitat de València (España)*
Isabel.Gallardo@uv.es

Resumo

Esta aportación se inserta en un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre análisis de situaciones de aula de educació Infantil. Además, investigamos cómo desde el análisis de la realidad de las aulas de 3, 4 y 5 años se facilita la reflexión y construcción del conocimiento de los futuros Maestros (Formación Inicial del Profesorado). Por tanto, desde este proyecto vinculamos teoría y práctica, reflexión y acción.

Para plantear el tema de la *participación de los infantes* tomamos como referente los conceptos de democracia y derechos humanos que están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que solamente en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan dichos principios. La Educación desde los Derechos Humanos enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

Pretendemos explicitar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de Educación Infantil (EI). Este planteamiento está justificado por el valor del diálogo y la participación en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y los procesos de metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje compartido (Álvarez, 1990; Mercer, 1997).

Optamos por una metodología cualitativa en tanto que consideramos que es la más adecuada para mostrar evidencias de los procesos de reflexión de los docentes y también de lo que acontece en las aulas ya que supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. En cuanto a resultados podemos inferir que los estudiantes universitarios a partir del *análisis de situaciones de aula* construyen conocimientos teóricos y prácticos que facilitan la comprensión de la realidad escolar desde su futura tarea como maestros. En cuanto a conclusiones es un trabajo abierto en proceso de elaboración.

Palavras-chave: Investigación, Educación Infantil, Formación Inicial del Profesorado, Teoria y Práctica

Abstract

This contribution is inserted in a larger Research Project that investigates the analysis of situations in the classroom of Children. In addition, we investigate how from the analysis of the reality of the classrooms of 3, 4 and 5 years the reflection and construction of the knowledge of future teachers is facilitated (Initial Teacher Training). Therefore, from this project we link theory and practice, reflection and action.

To raise the issue of the participation of infants, we take as reference the concepts of democracy and human rights that are inextricably linked. Theory and historical experience show that only in a state of democratic law can such principles be recognized. Education from Human Rights teaches the importance of knowing, valuing and respecting the rights of people as a requirement of their status as human beings and as patterns of inclusive, fair, peaceful and solidary social coexistence.

We intend to explain how, from the design of tasks and classroom projects carried out, dialogue and conversation are the backbone of day-to-day activities in kindergarten classrooms (EI). This approach is justified by the value of dialogue and participation in the classroom, which allows the construction of joint knowledge and metacognition processes to recreate shared learning situations (Mercer, 1997).

We opted for a qualitative methodology as we consider it the most appropriate to show evidence of the teachers' reflection processes and also of what happens in the classrooms since it implies a naturalistic and interpretative approach to the world. We are aware of the complexity of educational situations, of their unpredictability, of their constant change and reorganization. Regarding results, we can infer that university students, based on the analysis of classroom situations, build theoretical and practical knowledge that facilitate the understanding of school reality from their future task as teachers. As for conclusions, it is an open work in the process of elaboration.

Keywords: Research, Early Childhood Education, Initial Teacher Training, Theoria and Practice

1. Introducción

Asumimos que la escuela infantil ha de ser un lugar para crear y sentir de ahí la importancia de la *participación e implicación de los infantes en la vida cotidiana del aula.* Y este planteamiento nos lleva a indagar sobre el análisis de situaciones de aula en educación Infantil.

Concebimos la escuela de la infancia como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento. El relato que presentamos muestra como el dialogo y la conversación facilitan crear espacios diseñados y organizados para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples experiencias de relación y convivencia.

La educación para la democracia requiere que la escuela se constituya como "un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad y tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya" (Dewey, 2001:224).

La democracia en la escuela implica una consideración de la infancia como competente y capaz, concretada en el presente (en su presente), en posibilitar el desarrollo de sus derechos y en crear espacios de vida (en nuestro caso la escuela) en los que pueda participar (Osoro Sierra y Castro Zubizarreta, 2017).

Los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que solamente en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad de los diferentes contextos por los que transitamos.

Esta aportación está vinculada a la experiencia vivida como profesora de la asignatura de *Observación e Investigación de la Practica del aula de Infantil* en los estudios de Grado de Magisterio (Universidad de Valencia). Como docentes universitarios, más allá de la preocupación por la **relación entre teoría y práctica** tratamos de buscar/encontrar explicaciones teóricas a los complejos procesos de las escuelas y las aulas para concentrarnos en la **relación entre experiencia y saber**, es decir, para atender a la cuestión de cómo aprender de lo que nos pasa. Encontramos en la documentación narrativa una modalidad de registro y escritura de lo que acontece en los procesos de formación que no solo nos permite poner en valor los saberes y vivencias de la práctica cotidiana contadas por sus protagonistas desde sus propias convicciones, sentires y supuestos, sino también convertirlos en objeto de reflexión pedagógica y en territorio conquistado y defendido de autoformación y co-formación entre educadores.

Asumimos con Wells (2006) que hoy día el debate educativo no se centra tanto en que contenidos trasmitir a los futuros maestros como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento.

2. Referentes teóricos

En la construcción de un conocimiento integrador de la teoría y la práctica aceptamos que la acción es el origen del conocimiento (Piaget, 1975). Se aprende tanto reflexionando sobre la propia acción como sobre las experiencias de los demás. El análisis de las acciones de otras personas desde

las situaciones de aula, la reflexión sobre sus narraciones, es también fuente de conocimiento teórico a través del aprendizaje vicario (Gimeno, 1998).

La manera auténtica de ver cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se ven obligados a realizarla, esto es, los prácticos y los profesionales (Schön, 1992). El conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla y es en esta acción, más o menos consciente, donde se genera el pensamiento.

Nuestra experiencia, apoyándose en la posibilidad del aprendizaje vicario, aprovecha las "situaciones de aula" de educación Infantil para ofrecer a los estudiantes, futuros docentes, contextos que les permitan reflexionar sobre los proyectos y tareas realizadas y sobre el propio pensamiento del maestro depositado en ellas. De esta forma, las mencionadas situaciones de aula se convierten en objeto de análisis y en elemento de formación al mostrar cómo se entrecruzan e interaccionan el pensamiento y la acción del profesor en el desarrollo de la enseñanza, apoyada en este caso en la realización de Proyectos de Trabajo Globalizado. Realizar Proyectos de trabajo en Infantil posibilita el comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones (Sbert Roselló & Sbert Roselló, 2017).

Las "situaciones de aula" sirven, por tanto, para poner de relieve el contenido del Programa de la asignatura de *Observación e Investigación de la Practica del aula de Infantil* (estudios de Grado de Magisterio) que en ellas toman sentido y, desde ellas, se elaboran y reelaboran con ayuda de los demás, así como para posibilitar una formación de maestros reflexivos fundamentada en los principios teóricos que sirven de marco a nuestro trabajo.

La reflexión realizada en las clases universitarias con los estudiantes después de las sesiones de trabajo con los maestros sirve como instrumento para reconstruir el conocimiento didáctico de forma colectiva y colaborativa. Nos situamos en un paradigma que considera la enseñanza como una actividad eminentemente social, basada en las acciones propias y ajenas encaminadas a aprender (Altava Rubio et al., 2003).

Siguiendo los postulados de Freire diremos que el diálogo es más que un método, una postura frente al proceso de aprender-enseñar y frente a los sujetos que "unos enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden, y al hacerlo enseñan" (Freire 1993:106). Por ello, Freire define el diálogo como "un proyecto de encuentros donde nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio y como la siempre posibilidad de producir acuerdos argumentados, entablar negociaciones, formular propuestas y solucionar conflictos" (1970:86).

Nos situamos bajo una perspectiva sociocultural de la educación, compartida con diversos autores, que sostiene que el conocimiento se construye de forma social. No se aprende por y para sí mismo sino para poder participar con otras personas en actividades importantes del contexto de la propia sociedad (Álvarez, 1990). La participación de los estudiantes en la investigación que enmarca la enseñanza que reciben, los prepara para ser críticos y experimentar los cambios que se producen en su pensamiento y en su actividad. Todo ello da lugar a una enseñanza democrática (Dewey,2001; Wells, 2006).

3. Objetivos

La presente experiencia tiene como objetivo último mostrar a los estudiantes de maestro, el sentido de nuestra enseñanza en relación con su práctica profesional futura e iniciarles en una metodología de investigación en el aula apoyada en *la reflexión en y sobre la acción* educativa propia y ajena.

El objeto de investigación que planteamos es: analizar cómo la *participación e implicación de los infantes en la vida cotidiana del aula* potencia el dialogo y la conversación facilitando la creación de espacios diseñados y organizados para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples experiencias de relación y convivencia.

4. Desarrollo de tareas y proyectos en las aulas de infantil

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades de los infantes y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave* (Decreto 38/2008). El respeto por la palabra de los demás se traduce en la confianza de saberse escuchados y aceptados, por eso los discursos ganan expresividad conforme avanza el curso y el vocabulario se va enriqueciendo con las vivencias del grupo.

La participación depende indudablemente de la metodología de la maestra/ centro. Es evidente que la mejor manera de hacer que niños y niñas participen y además se diviertan, es a través de los juegos ya que la atención se desvía sobre todo el grupo.

Sabemos que las situaciones lúdicas hacen que los infantes se sientan relajados, tranquilos y *dispuestos a compartir* dado que se generan situaciones de interacción entre iguales e interacción

con el docente. Por lo que fluye la comunicación y participación si los niños son conscientes de que se les escucha. Los docentes hemos de generar situaciones de escucha activa.

Siempre habrá niños más tímidos a los que les cuesta hablar y hacerse oír, en ese caso, aprovechar las situaciones lúdicas como herramienta de aprendizaje facilita la comunicación. Ejemplo de ello podemos encontrar en la vida cotidiana de las aulas de Infantil: en el reparto de tareas, momentos de diálogo entre el niño y el docente (tutoría individual), organización de los espacio y materiales, etc.

La cuestión es que los docentes tomemos conciencia de la necesidad de generar ambientes en el aula que faciliten la participación. Todo ello, nos lleva a plantearnos:

¿Cómo y cuándo participan los infantes en la vida cotidiana del aula de Infantil?

¿Qué hacer para que los niños participen en el aula?

La participación es un excelente medio para desarrollar la autonomía. Desde la realización de proyectos constatamos que se privilegia la participación de los niños y éstos pueden desarrollar habilidades de reflexión crítica y comparación de perspectivas (Pérez y Gallardo, 2008).

4.1. Dialogo y escucha activa en la vida cotidiana de los infantes

> Conversar es el mejor entrenamiento
> que puede tener un ser humano
> para navegar por la incertidumbre
> *Wagensberg* (2003).

El maestro en la escuela tiene que ser promotor de la escucha y la participación del alumnado. Un reto para el que se hace necesario contar con lo que Rodari llamaba la oreja verde, que capacite para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir, que ayude a intercambiar puntos de vista, a respetar y a construir significados compartidos desde la etapa de Educación Infantil (Rinaldi, 2001).

Saber escuchar es algo importante y necesario en los seres humanos porque es lo que nos ayuda a relacionarnos, nos hace conocer a quien tenemos delante, ya sea su personalidad, sus temores, deseos, etc., nos aporta información útil desde el punto de vista humano y es una forma de aumentar nuestro conocimiento.

Se trata de convertir el aula en un espacio de comprensión común, entre el profesor y el alumnado, desde un proceso abierto de dialogo y comunicación entre todos. Esto exige que valoremos del alumnado sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad (Mercer, 1997).

A través de los proyectos podemos plantear una enseñanza contextualizada: el mundo entra dentro del aula y el aula sale al mundo. Se crean relaciones entre el mundo y el aula que sobrepasan el ámbito escolar porque se trata o se puede tratar cualquier tema o problema que nos interese (Hernández, 2002).

Se parte de la inclusividad porque la diversidad es natural y enriquecedora por lo que se posibilitan los diferentes ritmos de aprendizaje. Todos tenemos cabida en el trabajo por proyectos, no hay exclusiones.

Un desafío esbozado en la línea de lo expresado por Dewey (2008: 303) cuando señalaba que "el mayor experimento de la humanidad es vivir juntos de tal manera que la vida de cada uno sea provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y productiva en la construcción de la individualidad de los demás". Esto precisa de valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos pues tal y como refieren Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016:2) "la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y la propia identidad".

Es preciso contar con la participación de los niños para organizar el ambiente y los espacios del aula, los grupos de trabajo en función de sus deseos y curiosidades (rincones a establecer) y los espacios exteriores de juego (patio). Asimismo, iniciar la formulación de preguntas del tipo;…

- ¿Qué es la escuela?
- ¿A qué venimos a la escuela?
- ¿Por qué es importante venir a la escuela?
- ¿Cómo organizarías tu clase? ¿Por qué?
- ¿Te gusta cómo está organizada ahora? ¿Por qué?

Si les damos la oportunidad, los niños eligen los temas a investigar: los proyectos que quieren realizar.

Asi los niños justifican y argumentan sus elecciones proponen temas para la asamblea, e incluso, en la clase de 5 años ellos pueden iniciar una asamblea con la ayuda del adulto. Se trata de que pongan en práctica esa escucha activa.

Los proyectos surgen de cualquier situación que desencadene el interés, la observación, la disensión por parte del alumnado. Son ellos y ellas los que eligen lo que quieren saber y trabajar; sus ideas son el punto de partida del proyecto (Pérez y Gallardo, 2003).

Las temáticas de los proyectos son muy variadas y complejas porque dependen del interés del alumnado[1], van sobre la vida, las emociones, sobre la muerte, de dónde venimos, a donde vamos, ¿Cómo se construye mi pensamiento? ¿Quién soy yo? ¿Por qué la tierra es redonda? ¿Cómo nos relacionamos nosotros con la vida real? ¿Cómo podemos responder a la sociedad de la información? ¿Qué hace que cada vez necesitemos dominar mayor y más variado número de competencias?,. etc

El diálogo y la conversación (Wagensberg, 2003) están en el centro de la relación pedagógica y se reconoce que educar es hacer efectiva la posibilidad de hacer pensar y sentir para ser libres. Es preciso replantear el sentido de la participación de los infantes en la vida cotidiana de la escuela.

5. Metodología

Consideramos que la **metodología cualitativa** es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas ya que supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

Siguiendo los planteamientos de Flick (2004) consideramos la investigación como un proceso circular donde "la reflexión sobre la pregunta de investigación en términos concretos se guía por el propósito de clarificar lo que revelarán los contactos con el campo" (p. 61).

A nivel metodológico, optamos por trabajar por Proyectos asumiendo que la filosofía de los proyectos de trabajo va más allá del curriculum escolar, lo que supone nuevas maneras de entender el aprendizaje porque cuando iniciamos procesos de investigación en aula, todo el conocimiento es cuestionado (Hernández, 2002). Hacer proyectos en Infantil y Primaria requiere que el grupo-clase (alumnado y profesorado) se involucre en un proceso de construcción conjunta del conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral (Fernández & Gallardo, 2016). En nuestro caso, nos servimos de la investigación cualitativa ya que reconoce que la propia evolución del fenómeno investigado -*participación e implicación de los infantes en la vida cotidiana del aula*- puede propiciar una redefinición y a su vez nuevos métodos para comprenderlo.

En el análisis de diferentes situaciones de aula la maestra gestiona y dinamiza las diferentes tareas (Asamblea, rutinas, proyectos, etc), preguntando, modelando con su propio ejemplo las intervenciones orales, incitando a la reflexión, explicando las razones de sus propias opiniones,

1 Así los temas planteados en un aula de educación infantil de 3 años serán muy distintos de los de un 2º ciclo de educación primaria, por poner un ejemplo.

mostrando coherencia con sus respuestas, en definitiva, dando un modelo. Asumimos con Zambrano (2007) que los docentes enseñamos más por lo que hacemos que por lo que decimos. Por todo ello, en la vida cotidiana del aula es importante que la maestra o el maestro deje margen y posibilidad de que sus alumnos y alumnas puedan sentir que tienen un voto de confianza en ellos y ellas, y sentirse valorados para poder considerarse ellos mismos capaces de realizar actividades solos, sin tener siempre la ayuda de un adulto.

Pero para poder llegar a sentirse seguros de sí mismos, los infantes necesitan ir forjando una buena autoestima, ya que funciona como mediadora entre la personalidad y las relaciones de los seres humanos y el entorno (Pérez, 2007, p.97). Para ello, necesitan ser escuchados, sentir que son importantes para los adultos y que estos le prestan interés.

La observación se convierte así en la herramienta básica para recoger evidencias pedagógicas de la vida del aula y de la implicación de toda la comunidad educativa (Angrosino, 2012).

6. Resultados y conclusiones

Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogenizante, la escuela del siglo XXI que está inmersa en la sociedad de la información y del conocimiento tendrá que reivindicar la atención a la diversidad y al contexto sociocultural.

La grabación de diferentes situaciones de aula permite el análisis de las mismas en Formación Inicial de Maestros (Altava y Gallardo, 2004). Hemos aprovechado las preguntas para provocar el diálogo y facilitar la construcción conjunta y situada del conocimiento (Mercer, 1997; Altava, Gimeno, Ríos & Gallardo, 2012).

El análisis de situaciones de aula en un contexto real facilita y ayuda a los futuros docentes a vincular teoría y práctica, a reflexionar sobre una situación contextualizada. En consecuencia, estos materiales pueden ser un buen instrumento para la Formación de Maestros.

La mirada a la realidad escolar coordinada con las materias de su curriculum les permite a los estudiantes de maestro:

— Comprender la complejidad de la realidad escolar y los numerosos aspectos que en ella confluyen y se interrelacionan,

— Percibir que las soluciones a los problemas del aula son complejas y en función de múltiples elementos, encontrar teorías subyacentes en el quehacer de los maestros

— Dar sentido a las teorías que subyacen al Programa de la asignatura de Observación e investigación de la Práctica de Educación Infantil.

— Construir su conocimiento colectivamente tomando decisiones y participando por tanto de su propio aprendizaje,

— Elaborar conocimientos teóricos concretos de las diferentes materias del plan de estudios del Grado de maestro de education Infantil.

La finalidad no es convertir a los futuros maestros en expertos *en análisis del aula,* sino proporcionarles instrumentos para la reflexión sobre la práctica, así como situarlos en una perspectiva en la que la práctica está configurada por la propia teoría.

Las conclusiones son provisionales en tanto que es un trabajo abierto y en proceso de elaboración. Y será la investigación en curso e implementación sucesiva la que nos mostrará los resultados.

Referencias

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Altava Rubio, V; Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, I y Ríos García, I (2003). *De las "historias de aula" a la reconstrucción del conocimiento didáctico* en Actes de la II Jornada de Millora Educativa de la Universitat Jaume I. Castellón: Servei Publicaciones de la Univesitat

Altava, V. y Gallardo, I. M. (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la Formación Inicial de Maestros. *Investigación en la Escuela,* 52, 69-78.

Altava, V.; Gimeno, F.; Ríos, I. Gallardo I. M. (2012). Las Preguntas, nexo entre Investigación y Enseñanza. En J. A. Brandão Carvalho (Coords.), *Aula de Língua: Interaçao e Reflexao*. (Capitulo Libro, pp. 13-26). Universidade Do Minho. Escola Superior de Educaçao e Ciencias Sociais (Portugal): Obidos.

Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 4178

Decreto 38/2008, de 28 de marzo del Consell. Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana.

Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata.

Dewey, J. (2008). From Absolutism to Experimentalism, en Boydston, J.A. (Ed.) The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953, Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Fernández, P. y Gallardo, I. M. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2016), 111-132.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, México: Siglo Veintiuno Editores.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Hernández, F. (2002)." Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), pp. 116-129. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110

Osoro Sierra, J. M. y Castro Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 75, núm. 2, pp. 89-108

Pérez, P. M. (2007). *El niño de 3-6 años. Pautas de educación*. Madrid: Ediciones SM.

Pérez, V.; Gallardo, I. M. (2003)."¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre educación infantil y primaria". *Revista Cooperación Educativa. Kikirikí* Vol. 71-72, 74-79

Pérez, V.; Gallardo, I. M. (2008)."Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en educación infantil". *Revista Cooperación Educativa. Kikirikí* Vol. 87, Págs.78-88

Piaget, J. (1975). *Psicología y pedagogía.* Barcelona: Ariel.

Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa*, 1

Sbert Roselló, C. & Sbert Roselló, M. (2017). *La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística.* Barcelona: Vegap.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (2007). *La actitud ante la realidad. Filosofía y Educación*, Málaga: Ágora.

Wagensberg, J. (2003). *Si la naturaleza es la respuesta ¿cuál era la pregunta?: y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre* Barcelona: Tusquets Editores,

Wells, G. (2006). *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la Educación.* Barcelona: Paidós.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Práticas educativas em arte: Apreciação, interação e intervenção no espaço escolar

Kathya Maria Ayres de Godoy[1]

[1]*Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/ Instituto de Artes (Brasil)*

E-mail: kathya.ivo@terra.com.br

Resumo

Esta comunicação aborda o projeto Quinta em dança: ações artísticas, educacionais e culturais na cidade de São Paulo, Brasil. Tal projeto se desenvolveu de 2013 a 2017 e possibilitou o acesso de professores e estudantes à Arte e à Cultura, sobretudo a linguagem da dança por meio de atividades de apreciação, interação e intervenções no espaço escolar.

O projeto integra as ações do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação - GPDEE, que se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. O grupo desenvolve pesquisas em que o olhar dos membros investigadores se volta para atuação do professor junto aos seus estudantes. Nessa perspectiva importa ao pesquisador verificar como tais ações promovem ou não, a form(a)ção do professor, como se dão as práticas educativas e como seus estudantes a recebem enquanto processo de aprendizado.

Aqui apresentamos como esse projeto se desenvolveu, quais as metodologias de trabalho empregadas e resultados obtidos em relação a experiência vivida pelos envolvidos (Larrosa, 2014). Como tais experiências foram (in)corporadas pelos sujeitos tendo em vista a apreensão do conhecimento sensível (Godoy, 2013, Andrade e Godoy, 2018)?

Nos últimos anos, temos interferido por meio dessas práticas artísticas educativas com aceitação da estrutura organizacional no âmbito das Secretarias de Estado e Municipal de Educação, da gestão escolar - diretores, coordenadores; pelo envolvimento dos professores e funcionários, da comunidade constituída pelos pais e responsáveis e principalmente pelos estudantes que apoiam e participam desse fazer com sugestões e críticas, o que potencializa transformações a cada novo projeto.

Palavras-chave: Escola pública brasileira, Projetos artísticos educacionais, Formação de professores, Processos de aprendizado, Dança.

Abstract

This paper discusses the Quinta in Dance project: artistic, educational and cultural actions in the city of São Paulo, Brazil. This project was developed from 2013 to 2017 and allowed teachers and students access to Art and Culture, especially the language of dance through activities of appreciation, interaction and interventions in the school space.

The project integrates the actions of the Dance: Aesthetics and Education Research Group - GPDEE, which is linked to the Postgraduate Program in Arts of the Paulista State University Arts Institute "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. The group develops research in which the look of the investigating members turns to the teacher's performance with his students. From this perspective, it is important for the researcher to verify how such actions promote or not the formation of the teacher, how educational practices take place and how his students receive them as a learning process.

Here we present how this project was developed, what are the work methodologies employed and the results obtained in relation to the experience lived by those involved (Larrosa, 2014). How were these experiences (in) embodied by the subjects in view of the apprehension of sensitive knowledge (Godoy, 2013, Andrade e Godoy, 2018)?

In recent years, we have interfered through these artistic educational practices with acceptance of the organizational structure within the State and Municipal Departments of Education, school management - principals, coordinators; by the involvement of teachers and staff, the community made up of parents and guardians and especially students who support and participate in doing so with suggestions and criticism, which enhances transformations with each new project.

Key words: Brazilian public school, Artistic educational projects, Teacher training, Learning processes, Dance.

1. Introdução

"Se não na escola, onde? A escola como espaço de envolvimento na política".

Sentada no auditório do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola, ao ouvir tal frase na última palestra, fiquei comovida porque constatei que tal questão é pertinente no Brasil, particularmente neste momento histórico, e, por essa razão, optei por iniciar esse texto parafraseando Profª Isabel Menezes com uma provocação: Se não com Arte, onde? A Arte na escola ***básica e superior*** como espaço de envolvimento na política.

O projeto que apresento nesse texto "Quinta em dança: ações artísticas, educacionais e culturais na cidade de São Paulo se apresenta exatamente nessa perspectiva, uma vez que objetiva formação

de público para dança por meio da apreciação, interação e intervenção no espaço escolar. Ele é destinado aos professores e estudantes da rede pública de ensino básico, graduandos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado das Instituições de Ensino Superior – IES e comunidade em geral.

Mas antes de relatar as ações do projeto, é preciso contextualizá-lo, a fim de oferecer ao leitor meios de aproximação com a proposta e seus resultados.

1.1 Contexto institucional

Sou docente do Instituto de Artes na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/UNESP), Campus São Paulo, localizado na cidade de São Paulo, conhecida pela efervecência cultural no Brasil. Trabalho no Departamento em Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação (DACEFC), e lá, sou estimulada a propor projetos artísticos educativos que favoreçam a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão universitária. Para gestar e desenvolver tais projetos, os caminhos são diversos, mas nesse caso, o lócus foi o Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) por vincular-se diretamente ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGA). Esse Programa possui a área de concentração Arte e Educação e a linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural que estuda tais processos em suas dimensões educacionais e de mediação cultural em perspectivas metodológicas, históricas, políticas e culturais.

1.1.1 Lócus de intervenção

O GPDEE foi constituído em 2006 e esse nome veio ao encontro da relação que a Dança pode estabelecer com a Estética (e Poética) e a Educação (e Ensino). Trata-se de um modo de olhar, por meio de pares que se complementam (WALLON IN GODOY, 2003). Esse pensamento também foi usado para o binômio Educação-Estética ou Estética-Educação que se articulam em associação com a Dança. Dessa maneira temos um trinômio, advindo de binômios, que fomentou a construção de três sublinhas de pesquisa a saber:

a) *Formação, ensino e aprendizado em dança* que investiga processos de ensino e aprendizado da dança e suas mediações em espaços formais, não formais e informais, porque entende que esses locais são propícios para práticas educativas. Isso ocorre por meio de projetos de ação cultural e da formação inicial e continuada de professores. Para tanto, propõe um diálogo da dança com as outras linguagens artísticas, pela produção de pesquisas, metodologias e material didático para profissionais de dança e afins.

b) ***Mediações em dança: memória e políticas públicas*** que desenvolve estudos em dança e suas mediações e inserções na sociedade por meio da ação cultural e educativa, da história e memória, das diversas teorias e políticas públicas que a recortam. Apresenta ainda, pesquisas sobre a relação e as interfaces que a dança estabelece com as outras linguagens. Aborda a pesquisa em dança como área de conhecimento que pode permitir sua ampla difusão no sistema educacional, nas organizações sociais, nas entidades públicas e privadas.

c) ***Procedimentos e processos de cria***ção ***em dança*** que investiga os modos de agir e processos de criação que possibilitam a reflexão, formação e produção em dança na contemporaneidade. Esses estudos discutem a recepção da obra artística, o diálogo com público, como maneiras de experienciar e fruir arte. A reflexão dialógica entre as diversas linguagens artísticas, reconhece na Estética e Epistemologia da Arte uma forma do pensar/fazer inserido em diferentes contextos sócio político e culturais.

Essas sublinhas se interligam e torna possível aos pesquisadores um trânsito contínuo entre elas. Por essa razão, elas funcionam por meio de projetos coletivos, dos quais derivam os projetos individuais.

Os pesquisadores do GPDEE advêm de diversas áreas como (Pedagogia, Artes, Filosofia, Psicologia, Educação Física, Antropologia, Dança, entre outras), são profissionais atuantes que tem em comum o trabalho com o corpo e o movimento expressivo, e, o fato de a dança fazer parte de suas vidas.

Destaco que a liderança do grupo é da autora deste texto, e que a vice-liderança pertence a Profª Drª Rita de Cássia Franco de Souza Antunes. Um diferencial na gestão é a relação estabelecida entre essas pesquisadoras em que todas as decisões são (in)corporadas[1]por ambas.

Então, o grupo tem como característica principal a atuação em rede, ou seja, existe um contato que irradi(a)ções[2], não há subordinação de ideias, mas tramas que são tecidas a cada novo projeto, que sempre é multidisciplinar (MARTINS, 1998). Esse processo colaborativo pressupõe uma postura e atitude poética, ética e estética que (trans)forma[3] todos que participam do GPDEE.

Por isso os pesquisadores-artistas-professores-profissionais desenvolvem suas pesquisas (iniciações científicas, monografias, dissertações, teses e pós doutoramentos) em campo, junto ao fazer, em seguida há a reflexão sobre tais ações junto aos participantes e as modificações sempre que necessário, levando em conta o posicionamento de todos, o que aproxima do uso da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009).

Para cada projeto atribuímos sentidos, que vão se construindo para os pesquisadores e para os participantes, na medida em que as ações postas em prática assumem significados para todos, que são autores (autônomos) de suas histórias que são pessoais e coletivas, porque são compartilhadas.

1 Reunir, dar forma corpórea ao que propomos.

2 Propagar ou emitir ações

3 Mudar de estado obtendo uma configuração particular, única.

Aqui o par (complementar) sentido/significado é especial porque se trata de uma concepção de trabalho posta em prática, uma vez que tanto os pesquisadores, como os participantes se tornam sujeitos dessa experiência (LAROSSA, 2014).

Outra característica fundante é o fato de unirmos todas as ações em uma teia na intersecção entre ensino, pesquisa e extensão. Aqui também não existe hierarquia, o fazer está ligado a esse trinômio, que a cada projeto se modifica em função do que o projeto solicita.

Esse modo de operar tem procedimentos que utilizamos em cada projeto, como o "Quinta em dança", que evidencia e diferencia nosso trabalho.

1.1.2 Princípios da metodologia de trabalho do GPDEE

Ao elencarmos como eixo principal o desenvolvimento de projetos coletivos, cabe apontar alguns caminhos que definimos para nosso percurso.

a) Entrelaçar prática e teoria, porque a ação é geradora da reflexão (SCHÖN, 2000), que se torna ação compartilhada entre os participantes, uma vez que é amparada por teorias. Esse ponto é importante, uma vez que existe um movimento dinâmico e continuado advindo essencialmente do fazer artístico, que não se separa do educativo como uma espiral (GODOY, 2013).

b) Sempre ter em vista a formação humana. Todos em processo de revitalização. Em cada ação, por menor ou mais pontual, integramos um todo. A rede se tece quando os elos se constroem. Aqui tratamos de form(a)ção[4] - constituição, maneiras de olhar e se posicionar como sujeitos dessa experiência e ou facilitadores dessa experiência, na sociedade ou individualmente (ANTUNES, 2010).

c) Compartilhar ideias. Mesmo que sejam gestadas por uma pessoa (com reconhecimento da autoria), é no coletivo que florescem. Essa troca amplia ao mesmo tempo que direciona e foca no objeto a ação empreendida. Por essa razão é que o trabalho do GPDEE é colaborativo.

d) Materializar objetivos. Esse é o ponto central de se trabalhar com projetos. Existe a intenção de se fazer algo. Traçamos um caminho, existe uma meta a ser alcançada. Mas esse trilhar traz surpresas desde que estejamos dispostos a perceber o entorno. Então é por meio desse andar que surgem os acontecimentos. O percurso é o mais importante porque ele tem em si o processo. Como agir diante dessas surpresas que muitas vezes trazem grandes desafios? Aí está o aprendizado a partir da vivência

4 Conjunto de ações.

consciente e das escolhas (experiência). Nunca esquecer que esse terreno, embora fértil pode trazer incertezas, o que oportuniza refletir sobre qual o melhor caminho a seguir.

Essa metodologia de trabalho adotada pelo GPDEE propicia (trans)forma(a)ção[5].

1.2 Conhecendo o Projeto Quinta em Dança:ações artísticas educativas e culturais na cidade de São Paulo

Quinta em Dança: ações artísticas educativas e culturais na cidade de São Paulo (2013 a 2017)

O projeto se desenvolveu durante os anos de 2013 a 2017 e objetivou promover o acesso a Arte e a Cultura para formação de público por meio de encontros entre professores e estudantes da rede pública, graduandos (das licenciaturas do IA - artes visuais, teatro e música, artes cênicas e de outras Instituições de Ensino Superior – IES, nas quais todos os cursos de graduação eram convidados) e comunidade extramuros da universidade para apreciar, refletir e propor ações no espaço escolar e entorno (fig. 1) .



Figura 1: Cartaz do Projeto.

5 Mudança pela ação que pode ser compartilhada por todos.

Isso se deu em dez encontros, todos registrados por meio de filmagem e fotos, usados como coleta de dados para pesquisas dos integrantes do GPDEE e posteriormente editados[6] como material pedagógico para aulas dos professores envolvidos no projeto, exposições em eventos científicos (como foi neste III CIEAE) e para difusão nas redes e mídias sociais.

Cada encontro era composto de dois momentos complementares pensados pela equipe de trabalho tendo em vista um tema. Por exemplo o apresentado no III CIEAE 2019: o uso da água[7].

A partir dele e das relações estabelecidas sobre ele, os integrantes do GPDEE ofereceram oficinas teórico-práticas, nas quais o tema era amplamente discutido, especialmente vivenciado pelos e com os corpos dos participantes e ainda a partilha na edificação de projetos artísticos educacionais que foram levados e aplicados no espaço escolar (fig. 2, 3 e 4).



Figura 2: Projeto artístico educacional.



Figura 3: Projeto artístico educacional.

6 Quinta em dança – playlist
https://www.youtube.com/watch?v=FbZhKzx1m2Y&list=PLPfNVNUKANLuMcoQBkYwmQrTxTINcXTdz

7 Quinta em Dança – 9ª edição – água
https://www.youtube.com/watch?v=jI-Sf2DDdeY&list=PLPfNVNUKANLuMcoQBkYwmQrTxTINcXTdz&index=2



Figura 4: Projeto artístico educacional.

Esse acompanhamento longitudinal foi feito pelos pesquisadores do GPDEE e documentado por meio de artigos científicos e estudos como dissertações e monografias (todas disponíveis no acervo digital da biblioteca do Instituto de Artes da Unesp – BIA)[8].

No segundo momento, a temática era abordada nas apresentações artísticas (fig. 5 a 9) que ocorreram no Teatro Reynúncio Lima (teatro de arena, com arquibancadas móveis, adequadas para apreciação e interação do público). Essas apresentações foram realizadas por grupos fomentados pela Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria do Estado da Cultura, ambas de São Paulo e/ou grupos extensionistas de dança e de teatro das IES parceiras. Após as apresentações houve intensos debates intermediados por pesquisadores do GPDEE com o público presente. Esse (com)partilhamento artístico (apreciação estética), possibilitou o diálogo entre pesquisa, ensino e extensão nos quais a reflexão a respeito da dança observou: o acesso ao bem cultural e sua fruição por parte dos participantes; depois, a reflexão sobre a produção artística com os artistas convidados. Por último, reflexão crítica (fig. 10) instigada e articulada pela universidade com a participação de todos os presentes, inclusive da comunidade.



Figura 5: Público.

8 Biblioteca do Instituto de Artes da Unesp
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337716/6/HIST%C3%93RICO.pdf



Figura 6: Apresentação artística – Grupo Omstrab.



Figura 7: Apresentação artística – Grupo Omstrab.



Figura 8: Apresentação artística – Grupo Omstrab.



Figura 9: Apresentação artística – Grupo Omstrab.



Figura 10: Reflexão crítica após apresentação artística.

Desse projeto derivou duas pesquisas de doutorado em andamento, dois trabalhos de conclusão de curso e uma iniciação científica já finalizados.

O doutoramento de José da Silva Romero "Dança na cibercultura: entrelugares do corpo", que teve seu início em 2015 e término em 2019, e investigou as relações entre dança, artes visuais e a cibercultura por meio do uso da tecnologia no corpo que dança. Nesse sentido, o projeto "Quinta em Dança" fomentou sua reflexão porque recebeu grupos de dança contemporânea que usam no processo de criação a dança e suas relações com a tecnologia.

Para Ítalo Rodrigues Faria, doutorado finalizado (2014 a 2018), a discussão se deu no âmbito da formação de público para dança no que diz respeito a recepção da obra artística, por isso «A relação espectador e dança: uma abordagem sobre apreciação, fruição e atitude estética na contemporaneidade» dialogou diretamente com o projeto. Ambos foram bolsistas CAPES.

O trabalho de conclusão de curso de Bianca Soares Dorini «A dança da Situação: refletindo sobre os elementos que compõem a linguagem estético-expressiva presente na construção da obra "A mão do Meio - Sinfonia Lúdica, coreografada por Denise Namura e Michael Bugdahn», defendido em 2015, trouxe um olhar diferenciado para formação de público infantil para dança.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso de Gabriela Maia Pareto «Entre gestos e emoções: reflexão sobre a transmissão da linguagem da CIE. <à fleur de peau> no processo coreográfico do espetáculo "A Mão do Meio - Sinfonia Lúdica», também de 2015, deteu-se na linguagem desenvolvida pelos coreógrafos franceses para composição da obra.

A Iniciação Científica de Gabriela Striani Pereira «Um mergulho sobre o trabalho de Klauss Vianna para a percepção corporal de atores e dançarinos», finalizada em 2014, com financiamento da FAPESP, estudou nos grupos de dança e teatro participantes do "Quinta em Dança", um método utilizado para preparação corporal de atores e bailarinos.

O Projeto Quinta em Dança obteve financiamento dos seguintes orgãos: Universidade Estadual Paulista por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão - UNESP/PROGRAD/PROEX; Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo; Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

2. Algumas conclusões

Ao longo desse caminhar, vivenciamos muitas experiências que possibilitaram revisitar concepções decantadas em nossa formação humana.

Esse momento, tem a prerrogativa de eclodir pensamentos adensados, reunidos em um corpo, de nossas práticas artísticas e pedagógicas.

A busca por uma formação emancipadora em dança, se faz e se fará, todos os dias, pelas atitudes, estéticas, poéticas, éticas, educacionais, tendo em vista que qualquer form(a)ção é feita de escolhas conscientes. Basicamente ser sujeito da experiência significa viver sua vida. Esse conceito transposto para criação ou processo de educação para dança em nosso entendimento quer dizer que:

a) é preciso uma apropriação no corpo do aprendizado em dança. O *sujeito da experiência em dança*[9], corporifica, dá forma corpórea, incorpora os atributos da dança por meio de vivências estésicas e cinestésicas[10] (sensoriais e contemplativas do corpo em movimento). b) esse *sujeito dançante*[11], por meio do que sente no corpo (pele, ossos e músculos), transforma em percepção (porque dá sentido e ressignifica) essas ações corporais e portanto, ele *dança a sua dança*. c) essas impressões, que ficam decalcadas no tônus (WALLON IN GODOY, 2003), ou seja, no corpo, possibilitam movimentos dançantes que por sua vez, quando organizados e fruidos pelas pessoas, podem se transformar em linguagem da dança (GODOY, 2013).

Nessa perspectiva os *saberes em dança* estão presentes na construção do corpo que dança, porque só esse corpo que in-corpora (vive pelo e no corpo essas experiências) sente e percebe tais ações. Por isso pode localizar que movimentos são capazes de traduzir o que quer mostrar para o outro ou para si.

Aí estão algumas, das inúmeras possibilidades de produzir, criar, fazer e ensinar dança que tem se consolidado no que nomeamos de *conhecimento sensível* (ANDRADE, GODOY, 2018). Trata-se de um *constructo que se faz* a partir dos saberes estabelecido pelo sujeito-pessoa, que vem da sensibilidade em conexão com o contexto que está inserido.

9 Sujeito da experiência em dança, ou sujeito dançante - são termos usados no GPDEE para as pessoas que vivenciam e apropriam no corpo essa linguagem da dança.

10 Vivências Estésicas - consciência da sensação ao vivenciar e contemplar a dança. Cinestésicas - consciência do movimento do corpo no espaço em relação a si e aos outros corpos quando executam movimentos dançantes.

11 Idem 9.

Referências

Andrade, C. R., Godoy, K. M. A. (2018). Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades (1ª edição). Curitiba: Appris.

Antunes, R. C. F. (2010). Corpoarte: Releitura do Corpo na Educação. Território do corpo no mundo dos saberes. Conclusão de pós-doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Artes. Instituto de Artes da Unesp, São Paulo, Brasil.

Godoy, K. M. A. (2003). Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Godoy, K. M. A. (org.) (2013). Experiências Compartilhadas em Dança: Formação de plateia (1º edição). São Paulo: Instituto de Artes de Unesp.

Martins, M. C, Picosque, Gisa, Guerra, M. T. T. (1998). Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer a arte (1ª edição). São Paulo: FTD.

Larrosa, J. (2014). Tremores: escritos sobre a experiência (1ª edição). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Schön, D. (2000). Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem (1ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Thiollent, M. (2009). Metodologia da pesquisa-ação (17ª edição). São Paulo: Cortez.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Presencia de estereotipos de género en diferentes contextos de educación primaria en España

Juana María Anguita Acero[1], Eduardo López Bertomeo[2],
Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez[3], Monica di Martino[4]
[1]Universidad Rey Juan Carlos (España), [2]Universidad Internacional de la Rioja (España)
[3]Universidad de Castilla-La Mancha (España), [4]Universidad Camilo José Cela (España)
juana.anguita@urjc.es, edu_lopez_bertomeo@hotmail.com,
FcoJavier.SVerdejo@uclm.es, dimartino.abinspain@gmail.com

Resumen

La igualdad de género debería prooverse y enseñarse desde edades tempranas. Por lo tanto, es fundamental que las escuelas ofrezcan a sus alumnos una misma educación. Sorprende ver en los medios la gran cantidad de casos que hay de violencia de género, acoso sexual, sexismo en el lugar de trabajo, etc. Todo esto demuestra la falta de valores de la sociedad actual.

En consecuencia, a través del presente trabajo se pretende: (1) analizar cómo se reflejan las diferencias de género y su todavía existencia en tres contextos educativos españoles diferentes (rural, urbano y una de sus antiguas colonias: el Sáhara Occidental); (2) descubrir qué percepciones tienen los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria sobre (des)igualdad de género; (3) considerar el tipo de intervención que pudiera ser más adecuado para cambiar las percepciones de (des)igualdad de género de los alumnos, basándonos en un taller educativo sobre igual de género.

Para ello, primero se administró un cuestionario en los cursos mencionados para indentificar posibles estereotipos de género y los agentes que pudieran haber influido en ello. Posteriormente, se creó un taller para conocer las percepciones sobre igualdad de género que tienen los alumnos de 3º de Educación Primaria (curso que simboliza el ecuador de dicha etapa educativa en España) y para concienciar a los alumnos de la igualdad entre hombres y mujeres. A continuación, los alumnos que participaron en el taller hicieron un segundo cuestionario, que se utilizó para evaluar las percepciones tras la realización del taller. Finalmente, se analizaron los libros de texto que utilizan los alumnos de 3º para saber si a esas edades son capaces de percibir diferencias de género.

Tras la administración de los cuestionarios, la implementación de la intervención y el análisis de libros de texto, resulta evidente la existencia de prejuicios y estereotipos de género, los cuales empiezan a afianzarse desde edades tempranas. Sin embargo, en términos generales, los resultados han sido positivos ya que hay alumnos que entienden la necesidad de que haya igualdad entre hombres y mujeres, y lo negativo que son los prejuicios de género.

Palabras clave: Igualdad de género, Estereotipos de género, Prejuicios de género, Educación Primaria

Abstract

Gender equality that should be promoted and taught from the earliest ages and, therefore, it is essential that from schools an equal education is offered to children. It is shocking the great number of cases that currently appear in the media about gender violence, sexual harassment, sexism in the workplace, etc., being clear a huge lack of values in today's society.

In consequence, this paper aims to: (1) analyze how gender differences are reflected and if they still exist in three Spanish different educational contexts (rural, urban and one of its old colonies: Western Sahara); (2) find out the perceptions of gender (in)equality that students in 3rd, 4th, 5th and 6th years of Primary Education have; (3) consider the type of intervention that would be most appropriate to implement so as to change students' perceptions on gender (in)equality, based on the design of an educational workshop on gender equality.

Because of this, a questionnaire was first conducted in the aforementioned school years in order to identify possible gender stereotypes and the agents that could have influenced. Secondly, a workshop was created to know the perceptions that students in the 3rd year of Primary Education (which symbolizes the equator at primary school stage in Spain) had about gender equality and, on the other hand, to make students aware of equality between men and women. Thirdly, the students that participated in the workshop did a second questionnaire, which was used to evaluate the perceptions they had after carrying out the aforementioned workshop. Finally, an analysis of the textbooks used by the 3rd year students was carried out in order to know if at this age, they are able to see gender differences.

After administering the questionnaires, implementing the intervention and analysing the texbooks, it is clear that the existence of gender stereotypes and prejudices is a reality that begins to take hold from the earliest ages. However, in general, the results of the three case studies have been positive: there are children who understand the need of equality between men and women and also how negative gender prejudices are.

Keywords: Gender Equality, Gender Stereotypes, Gender Prejudices, Primary Education

1. Introduction

En una sociedad tan globalizada como la actual en la que la mayor parte de la población tiene acceso a una gran cantidad de información, en la que esa misma población está interconectada a través de múltiples dispositivos y, por tanto, el intercambio cultural se hace en tiempo real, resulta paradójico que la presencia de múltiples estereotipos, y más concretamente los estereotipos de género, estén aún muy presentes en múltiples contextos de nuestra sociedad.

Resulta evidente que el grupo social y el entono en el que crecemos y vivimos influye de manera decisiva en la configuración de nuestra personalidad y, por extensión, de nuestra identidad. Obviamente, dentro de ese carácter propio de la persona, de esa identidad, se encuentran los estereotipos (Oberst, Chamarro y Renau, 2016). En este sentido, considerando que los estereotipos tienen una importante base cultural y son un importante reflejo social que afecta a todos y cada uno de los contextos que nos rodean, tales como la familia, la escuela, el barrio, etc., (Casal, 2005), podemos decir que, sin duda, los estereotipos de género son de los más interiorizados por jóvenes y adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007). De hecho, resulta verdaderamente paradójico que, si bien nuestras aulas se han diversificado y convertido en auténticos crisoles culturales, todavía nuestros alumnos y alumnas llegan con una serie de ideas o creencias muy arraigadas que se les han transmitido culturalmente y que pasan de generación en generación.

Como acabamos de señalar, dentro de esos estereotipos tan interiorizados por nuestras jóvenes generaciones, se encuentran los estereotipos de género. A este respecto, cabe destacar que el género viene a ser una representación cultural que se estructura principalmente a través de ideas, valores y prejuicios, pero también por medio de aspectos tan diversos como los deberes, las prohibiciones y la autoridad en todo lo relacionado con la vida de hombres y mujeres y que se manifiestan en torno a cuatro ámbitos, entre ellos, las cuestiones corporales, las intelectuales, las afectivas y las relativas a las relaciones sociales (Colás y Villaciervos, 2007).

Indican Navarro, Sánchez-Verdejo, Fernandes y López (2019) que los estereotipos, a la hora de eliminarlos o minimizarlos, se presentan como una ardua tarea. De hecho, señalan que la extinción de estos preconceptos es mucho más complicada que su mantenimiento. Por todo ello, en el ámbito educativo, resulta de extrema necesidad conocer el punto de partida para abordar con plenas garantías de éxito un nuevo replanteamiento de los procesos educativos que se desarrollan actualmente en nuestras aulas y, de esta forma, conseguir un desarrollo adecuado y más justo en todos los ámbitos sociales (Olmo, 2005).

En cualquier caso, resulta impactante que en la sociedad del siglo XXI haya tantos problemas de género. Diariamente aparecen en los medios de comunicación nuevos casos sobre violencia de género, abusos sexuales, acoso sexual, sexismo en el ámbito laboral, etc., quedando patente una enorme carencia de valores. Por este motivo, la educación se convierte en un agente de cambio social que debe responder a estas demandas (Sen y Mukherjee, 2014). La alarma social que despiertan los estereotipos de género, y todo lo que estos llevan consigo, ha hecho que en los últimos años se hayan sucedido diversos estudios con la intención de aportar algo de luz ante una situación que se repite en múltiples ámbitos sociales. A este respecto, Cantera y Blanch (2010) concluyen que hombres y mujeres continúan atribuyendo cualidades de fuerza y dureza al género masculino y de ternura al femenino. Igualmente resulta significativo que, en cuestiones de educación familiar, sean

las madres las que ponen mayor énfasis en educar a sus hijos bajo estereotipos masculinos (Delgado, Sánchez y Fernández, 2012). De esta manera, si bien es cierto que los estereotipos tradicionales están plenamente vigentes, sumisión e inseguridad para las mujeres y egoísmo e insensibilidad para los hombres, parece detectarse cierto proceso de cambio. Se observa que las actitudes sexistas tienen cada vez un menor apoyo explícito y, por tanto, un mayor respaldo normativo e institucional hacia la verdadera igualdad de género, existiendo, además, una mayor presencia de mujeres en puestos de liderazgo empresarial y enseñanza superior (Castillo y Montes, 2014).

En cualquier caso, aunque muy lentamente, nuestra sociedad parece caminar hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, si bien aún queda mucho camino por recorrer. Por ello, para seguir avanzado en esta problemática social, la escuela del siglo XXI no puede ser ajena a que, precisamente ella, haya contribuido a la transmisión de valores sexistas a través de lo que conocemos como el currículum oculto. De hecho, la escuela actual debería abordar la igualdad de género desde edades muy tempranas, siendo fundamental que desde los colegios se pueda ofrecer a los niños y a las niñas una educación igualitaria y orientarles para llegar a ser personas que realmente conozcan y pongan en práctica lo que significa la igualdad de género (Mazurek y Winzer, 2006). Por todo ello, es fundamental el desarrollo de un rol activo y comprometido por parte del profesorado en las distintas etapas educativas.

El trabajo que aquí se presenta pretende aportar datos sobre la presencia de estereotipos de género en las aulas de Educación Primaria de España teniendo en cuenta contextos socioeducativos diferentes. Para ello, se presentan tres estudios de caso. El primero de ellos versa sobre la identificación de estereotipos sexistas en el alumnado de 3º de Educación Primaria (7-8 años) en un entorno rural; el segundo de ellos compara los estereotipos sexistas entre el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria (10-12 años) en un entorno rural y en un entorno urbano y, por último, el tercero de ellos establece una comparativa sobre la percepción acerca de diferentes cuestiones de género que tienen niños y niñas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (9-12 años) que viven en un campo de refugiados del Sahara Occidental (antigua colonia española) y niños y niñas de los mismos niveles educativos en una escuela pública en España dentro de un entorno urbano de ciudad pequeña.

2. Objetivos

Partiendo de los tres estudios de caso anteriormente citados, los objetivos generales que se plantean son los siguientes:

1. Analizar cómo se reflejan las diferencias de género y su todavía existencia en tres contextos educativos españoles totalmente distintos dentro de la etapa de la Educación Primaria: un contexto rural, un contexto urbano y un contexto colonial.

Los contextos sociales suelen influir en la ideología de sus individuos. A pesar de estar hablando de niños vinculados a la educación española, se pretende ver si el contexto influye en los estereotipos y prejuicios de género.

2. Descubrir qué percepciones tienen los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º cursos de Educación Primaria sobre la (des)igualdad de género.

Existen innumerables estudios de género en adultos y no así en niños. A partir del tercer curso de Educación Primaria, los alumnos comienzan a discriminar con cierto criterio, a ser capaces de expresarse con palabras correctamente y a razonar sus ideas. Dentro del sistema educativo español, 3º es un curso clave que da comienzo al uso de metodologías más adultas en el aula y a contenidos de mayor complejidad y amplitud si se compara con cursos anteriores. De ahí que se haya optado por la elección de los cursos mencionados.

3. Considerar el tipo de intervención que pudiera ser más adecuado para cambiar las percepciones de (des)igualdad de género de los alumnos, en base a un taller educativo sobre igual de género

Dado que es probable que existan distintos puntos de vista sobre las diferencias de género y los posibles estereotipos negativos, se realiza una propuesta de intervención en forma de taller cuyo objetivo consiste en educar a los alumnos sobre este tema. Los contenidos del taller formarían parte de los elementos transversales previstos en el currículo nacional de Educación Primaria. Partiendo de un test anterior y otro posterior a la intervención, podrían observarse posibles cambios en las opiniones de los alumnos. El taller se plantea como una actividad piloto con el fin de ver si la propuesta pedagógica que se hace a través de él es adecuada o si, por el contrario, requeriría de una revisión para su mejora.

Además de los objetivos generales expuestos, comunes a los tres estudios de caso, en cada uno de ellos se plantearán una serie de objetivos específicos que se detallarán más adelante en este trabajo.

3. Metodología

Considerando los objetivos planteados, los tres estudios de caso que se presentan se llevaron a cabo en diferentes contextos educativos españoles: rural (pequeñas localidades de la provicia de Ciudad Real), urbano (Madrid y Ciudad Real capital) y colonial (antigual colonia del Sáhara Occidental).

Los participantes que conforman la muestra de la investigación fueron niños y niñas de 3º, 4º, 5º y 6º cursos de Educación Primaria, lo cual implica unas edades comprendidas entre los 8 y los 12 años en el sistema educativo español. En lo que a cifras se refiere, 113 pertenecían al entorno rural; 115 al entorno urbano y 69 al entorno colonial saharaui.

En primer lugar, para determinar la presencia o no de estereotipos de género, los datos fueron recogidos mediante un cuestionario en el que todo el alumnado debía completar frases inacabadas con una o varias palabras y así determinar su opinión sobre chicos y chicas.

Posteriormente, partiendo de que en el sistema educativo español el curso de 3º de Educación Primaria (8-9 años) simboliza el ecuador de toda esa etapa educativa por el salto madurativo que se comienza a observar en los niños, se llevó a cabo una propuesta piloto de intervención que podría servir para su aplicación en niveles superiores. Esta propuesta consistió en el desarrollo de un taller bajo el título de *Si no nos apoyamos...¡Nos caemos!*, el cual permitiría sensibilizar a alumnos y alumnas hacia la igualdad entre hombres y mujeres, fomentando una actitud crítica y reflexiva a nivel individual y social.

Tras llevar a cabo el taller, los alumnos y las alumnas tuvieron que realizar un segundo cuestionario, que sirvió para evaluar sus posibles nuevas percepciones sobre la igualdad de género.

Finalmente, se realizó un análisis de los libros de texto utilizados por este alumnado, con el objetivo de identificar cómo aparece reflejada la igualdad de género en los mismos, analizando si estos eran materiales coeducativos y estableciendo relaciones entre las percepciones del alumnado sobre la igualdad entre hombres y mujeres y los resultados obtenidos en el análisis (Kendall, 2006).

Respecto al instrumento utilizado en la investigación, es decir, el cuestionario, cabe destacar que se utilizó una modificación del realizado por el Grupo INTER de la Universidad de Educación a Distancia (UNED), basado en asociaciones de ideas. Las asociaciones son realizadas por los participantes, los cuales deben expresar su punto de vista respecto a diferentes personas o colectivos sociales; en este caso, en torno a los géneros femenino y masculino (INTER, 2007). Asimismo, debido a que el cuestionario fue aplicado por los diferentes profesores tutores de aula y con el fin de garantizar la validez y fiabilidad del instrumento, el cuestionario fue acompañado de una serie de claras instrucciones para los docentees e indicaciones específicas para los alumnos.

De esta forma, una vez recopilados los datos, se utilizó el software IBM SPSS Statistic versión 24 a fin de realizar los cálculos estadísticos pertinentes y averiguar la independencia de las distribuciones de frecuencia en las respuestas dadas por los participantes. Para ello, se utilizó el Test Chi cuadrado de Pearson, estableciéndose niveles de significación diferentes. En este sentido, se podrán aceptar diferencias significativas al 99%, 95% y al 90% si el valor *p* es inferior al 0,01, 0,05 y 0,1, respectivamente. En caso contrario, es decir, con valor *p* superior al 0,1, se podrá determinar que no existen diferencias significativas entre las muestras.

Finalmente, para clasificar las respuestas del alumnado participante en la investigación, se establecen la siguiente gradación en función de la presencia o ausencia de estereotipos: fuerte, moderada o ausencia de estereotipos.

4. Resultados

4.1 Estudio de caso 1

El primer estudio de caso que se presenta se llevó a cabo en 3º de Educación Primaria. En él se propone un plan de intervención en forma de taller educativo y la aplicación de dos cuestionarios, uno previo y otro posterior a la citada intervención. De esta forma, se plantean tres objetivos específicos:

1. Averiguar las percepciones sobre igualdad de género que posee un grupo de alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria (8-9 años) de un entorno rural.
2. Comprobar si la intervención basada en el diseño de un taller educativo dedicado a trabajar la igualdad de género, produce cambios tras su aplicación en las percepciones que pueda tener el alumnado participante sobre la igualdad de género.
3. Analizar cómo aparece reflejada la (des)igualdad de género en los libros de texto utilizados en un aula de 3º de Educación Primaria.

Los participantes en este estudio de caso fueron 21 alumnos, de los cuales 11 eran niños y 10 niñas, de una escuela pública de la localidad de Miguelturra, en la provincia de Ciudad Real. Dicha provincia está situada al sur de Madrid (capital de España) y sirve de frontera entre las regiones de Castilla-La Mancha y Andalucía. La localidad de Miguelturra cuenta actualmente con cerca de 15 mil habitantes y está muy próxima a Ciudad Real, capital de la provincia, con una distancia de apenas 7 kilómetros

que las separa. Las características económicas y sociales de la zona nos permite contextualizar este estudio en un entorno de carácter rural cuya población trabaja mayoritariamente en el sector servicios (gran número de funcionarios), también en el sector secundario (dada la presencia de un importante polígono industrial) y en el primario (con grandes campos de cultivo).

Para dar respuesta al primero de los objetivos planteados, es decir, conocer las percepciones sobre igualdad de género del alumnado objeto de estudio, se aplicó el cuestionario del Grupo INTER expuesto en la sección anterior (*Metodología*).

Los resultados obtenidos tras la aplicación del primer cuestionario reflejaron que las niñas son las que más colaboran en las tareas domésticas, siendo además la figura materna la que se identifica exclusivamente con la de ama de casa. Asimismo, los resultados del primer cuestionario permitieron conocer que en ningún caso la figura paterna se identificó con el encargado único de las tareas domésticas. En lo que respecta al día a día de la escuela, más de la mitad de las niñas coincidieron en señalar que el trato que reciben niños y niñas es diferente. Finalmente, se pudo comprobar cómo en los periodos de recreo, las niñas aportaban una mayor variedad de juegos en sus actividades lúdicas, mientras que los niños presentaban mayores limitaciones en sus actividades, centrándose éstas de manera exclusiva en el fútbol y el baloncesto. Además, se comprobó que niños y niñas no compartían apenas juegos y juguetes.

Una vez conocidos estos resultados, se planteó una propuesta de intervención basada en el taller educativo *Si no nos apoyamos...¡Nos caemos!* A través de esta intervención, se abordaron aspectos relacionados con el machismo y el feminismo. Igualmente se plantearon situaciones que permitían a los niños y niñas identificar estereotipos de género relacionados con su vida diaria, tanto a nivel escolar como familiar, y posibles situaciones de violencia de género.

Realizada la propuesta de intervención, se aplicó el segundo de los cuestionarios obteniéndose diversos resultados. En este sentido, la mayoría del alumnado consiguió definir correctamente el concepto de *feminismo* y más de la mitad supo decir que no es lo contrario de *machismo*. Además, la mayoría del alumnado fue capaz de definir correctamente el concepto de *igualdad de género,* identificándolo con algo muy positivo para la vida en sociedad. Finalmente, se pudo observar a través del cuestionario que la totalidad de los niños y niñas participantes coincidieron en que lo importante es respetar a las personas con independencia de su sexo, aunque esto no sucede en la realidad social que les ha tocado vivir.

Tras los cuestionarios y el plan de intervención, se procedió al análisis de los libros de texto utilizados por el alumnado del estudio de caso que nos ocupa, 3º de Educación Primaria. En todos ellos se detectó el uso exclusivo del masculino genérico y la ausencia de apartados o párrafos dedicados a la problemática de abusos, acosos o sexismo que viven las mujeres. De igual forma, en los libros de texto

analizados, no se hacía visible ni se valoraba la contribución específica que las mujeres han realizado a lo largo de la historia. Al examinar las imágenes, se observó que se solía diferenciar a las mujeres por el hecho de llevar el pelo largo o recogido en coleta y, en algunas ocasiones, por llevar falda o vestido y por el sutil uso de maquillaje.

4.2 Estudio de caso 2

El segundo de los estudio de caso que forman parte de esta investigación estuvo centrado en alumnos de 5º y 6º cursos de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. En este caso sólo se aplicó un cuestionario con unos objetivos específicos muy concretos:

1. Conocer de manera diferenciada qué percepción tienen los niños y niñas sobre los géneros masculino y femenino.
2. Analizar si hay diferencias entre la percepión de género de niños y niñas en dos entornos claramente diferenciados, uno rural y otro urbano, de España.
3. Comprobar si existe algún tipo de relación entre el concepto de inteligencia, el género de los alumnos y los entornos rural y urbano.

El total de los alumnos que componen la muestra de este estudio de caso fue de 138. De ellos, 73 fueron chicos y 65 chicas. En lo que respecta a la distribución por entornos, hemos de decir que 92 pertenecían a un entorno rural y 46 a un entorno urbano. En ambos casos, los alumnos reciben formación en dos colegios públicos.

El entorno rural se identifica con la localidad de Tomelloso, la cual, al igual que en el estudio de caso 1, se enmarca en la provincia de Ciudad Real. Dicha localidad cuenta con una población que gira en torno a los 36 mil habitantes y cuya actividad económica principal es la agricultura dentro del sector vitivinícola, uno de los más importantes en la región de Castilla-La Mancha. La población inmigrante, tanto regular como irregular, es muy representativa y contribuye a que el número no oficial de habitantes ascienda hasta los casi 40 mil. Tomelloso se encuentra a unos 100 kilómetros de la capital de la provincia. Por su parte, el entorno urbano se sitúa en el área metropolitana de Madrid, en concreto en una zona donde el número de habitantes censados asciende a 75 mil, cifra a la que hay qu sumar una importante población flotante. Cabe destacar que Madrid es una comunidad autónoma que sobrepasa los 6 millones de habitantes. En la zona urbana objeto de este estudio se encuentra el polígono industrial más importante de Madrid donde, además, hay un importante porcentaje de funcionarios. Esto hace que sea el sector terciario el más destacado.

En lo que respecta al intrumento, se utiliza el mismo cuestionario que en el estudio de caso 1 con el fin de ver las posibles similitudes y diferencias existentes en ciertos aspectos y, además, dar respuesta a los objetivos específicos planteados.

En relación al primero de los objetivos específicos, los resultados evidencian que tanto niños como niñas muestran claros prejuicios de género a edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Un 40% de los alumnos tiene prejuicios hacia el sexo femenino. Las respuestas sexistas y no sexistas están bastante igualadas entre ambos sexos (masculino y femenino), si bien hay más prejuicios en los niños que en las niñas. Cabe destacar que resulta bastante preocupante que haya tantos prejuicios a edades tan tempranas. Este hecho pone en tela de juicio el comportamiento de la sociedad actual en España y el tipo de educación que reciben los alumnos. Si bien el profesorado debe enseñar en la igualdad, ya hemos observado en el estudio de caso 1 que siguen existiendo diferencias en los propios libros de texto desde edades aún más tempranas que las que nos ocupan en este segundo estudio de caso.

Los resultados obtenidos también evidencian una diferencia notable entre los prejuicios que muestran los alumnos de una zona urbana (Madrid) y una zona rural (Tomelloso). Mientras que en Madrid los prejuicios ascienden a porcentajes situados en torno al 50%, en el caso de Tomelloso su porcentaje se acerca al 30%. Resulta muy llamativo el contraste tan importante que, sin lugar a dudas, viene condicionado por el entorno. Contrariamente a lo que pudiéramos pensar debido al carácter cosmopolita, plural y multicultural de Madrid, los prejuicios son más altos de lo que sería esperable y deseable. Sorprende que en un entorno en el que la mayoría de padres y madres trabajan fuera de casa, las cifras denoten una realidad tan discriminatoria y marcadamente sexista.

El tercero de los objetivos específicos pretendía ver si hay diferencias en lo que a la inteligencia se refiere y su posible asociación sexista. Los datos muestran que, en términos generales, el concepto de inteligencia suele asociarse a los niños (género masculino). Es decir, se siguen repitiendo patrones del pasado donde el hombre representaba la fuerza, la inteligencia y la autoridad, entre otras atribuciones. En lo que respecta a los entornos, vuelve a sorprender que en el entorno urbano (Madrid) hay una mayor relación entre la inteligencia y el género masculino. Atendiendo a los tres niveles de gradación y vinculación (fuerte, moderado y ninguno) con de la presencia o ausencia de estereotipos expuestos en la sección de metodología, el fuerte es mínimo en ambos entornos, mientras que el moderado es significativamente superior en el entorno urbano. En términos generales, sólo existe asociación entre inteligencia y género masculino en un 27% del alumnado, lo que demuestra que, de alguna forma, los estereotipos van cambiando.

Se puede concluir que aún existen estereotipos de género, si bien, dentro del entorno español, las asociaciones con ciertos apelativos van desapareciendo. Construcciones oracionales del tipo «los niños son inteligentes, listos, avispados...» han dejado de ser tan frecuentes como lo eran hace apenas un siglo.

4.3 Estudio de caso 3

En el tercero de los estudios de caso que nos ocupan, participan alumnos de 4º, 5º y 6º cursos de Educación Primaria. Es decir, son alumnos cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años. Al igual que ocurría en el segundo estudio de caso, sólo se aplicó un cuestionario. Tal y como hemos señalado en la metodología, el cuestionario es el mismo en los tres casos que se someten a estudio.

Los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

1. Observar las posibles diferencias de opinión en lo que respecta a estereotipos y prejuicios de género en niños y niñas que han sido educados no sólo en contextos diferentes, sino en culturas muy distantes entre sí: española y saharaui.

2. Analizar qué perceptión tienen los alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria en lo que respecta a los roles femenino y masculino.

3. Identificar el tipo de asociación de género que establecen los alumnos de las edades comprendidas entre 9-12 años de cultura española y saharaui con los conceptos de deporte y belleza.

El total de participantes de este estudio de caso coincide con el del caso 2, se trata de 138 alumnos. De ellos, justo la mitad eran chicas y la otra mitad chicos. Es decir, 69 respectivamente. En lo que respecta a la distribución por entornos, cabe señalar que si bien todos los alumnos asisten a clase en centros públicos, las culturas son enormemente diferentes —cultura española y cultura saharaui— y los entornos también —viviendas europeas totalmente occidentales y campo de refugiados.

La cultura española se identifica con 69 alumnos de la localidad de Ciudad Real, capital de la provincia que lleva el mismo nombre. Ciudad Real es una localidad cuya población se dedica mayoritariamente al sector servicios. El número de funcionarios de la capital es el más alto de toda la provincia. Se ubica, como ya expresamos en el caso 1, en una zona que sirve de límite entre las comunidades de Madrid y Andalucía. Debido al peso tan importante que tiene la agricultura en toda la provincia, el número de inmigrantes provenientes de Marruecos que trabajan en el campo es muy elevado (INE, 2018). A ello hay que añadir algo muy importante, el pasado colonial de España en el norte de África y su relación con el Sáhara Occidental (noroeste de África). El Sáhara Occidental fue durante mucho tiempo una colonia española. Entre los años 1975-76 comenzaría un proceso de descolonización e independencia que, a fecha de hoy, sigue sin materializarse debido a intereses encontrados por parte de los países fronterizos en el continente africano (Marruecos y Mauritania).

En Ciudad Real hay un programa de acogida para niños saharauis denominado “Vacaciones en paz”. Dicho programa permite la acogida de niños del Sáhara Occidental por parte de familias de

Ciudad Real en períodos de verano. Programas similares de diversa duración los hay en todas las comunidades autónomas españolas. El contacto entre esta zona y Ciudad Real es constante. No obstante, la cultura saharaui nada tiene que ver con la española si bien se nota cierta influencia.

Los alumnos saharauis que participan en este estudio de caso, también 69, asisten a clase regularmente a un colegio del campo de refugiados de El Aaiún, capital del Sahara Occidental. La población de la ciudad asciende a los casi 200 mil habitantes y tiene una fuerte influencia de la cultura marroquí y la religión musulmana.

Tanto en el caso de los alumnos de Ciudad Real como de los alumnos de El Aaiún, el número de niños y niñas está bastante equilibrado ya que la mitad, en cada caso, es de niños y de niñas, con la salvedad de que en Ciudad Real hay 35 niños y 34 niñas, y en El Aaiún 34 niños y 35 niñas.

Dada la muestra, los resultados que responden a cada uno de los objetivo propuestos, en concreto al objetivo específico 1, muestran que no hay diferencias significativas entre la opinión que tienen los niños y niñas saharauis con respecto a los estereotipos de género, lo cual no implica que sus opiniones no sean sexistas, todo lo contrario. Si comparamos estos resultados con los obtenidos por parte de los alumnos de Ciudad Real, se observa que los alumnos españoles tienen significativamente menos estereotipos y prejuicios de género que los saharauis, siendo las chicas las que más prejucios muestran. Este hecho llama poderosamente la atención dada la educación integradora que hay en España en cuestiones de género en las escuelas públicas.

Respeto al objetivo específico 2, los datos revelan resultados similares a los del objetivo 1 puesto que los alumnos del Sáhara Occidental hacen una clara diferenciación entre los roles masculinos y femeninos. Los índices sexistas se aproximan al 60% en el caso de los encuestados saharauis. Si se establece una diferencia por sexos, los niños saharauis (y no las niñas) en un 70% tienen muy claros los roles que para ellos son femeninos o masculinos. Las niñas también pero algo menos. Si nos centramos en el alumnado de Ciudad Real, se observa que el 55% sí harían distinción de roles por sexo, siendo las chicas, con un porcentaje del 75%, las que más diferencias de roles establecen. Cuando se habla de roles, se muestra claramente una relación entre arreglar algún dispositivo estropeado o conducir con el sexo masculino; y la de cocinar o limpiar con el sexo femenino. Lo mismo ocurre con las profesiones, las de bombero o policía se identifican con hombres, mientras que las de enfermera o maestra con mujeres.

Por último, en el objetivo específico 3 se planteaba la relación entre género y belleza, y entre género y deporte. En el caso del alumnado de El Aaiún, se observan diferencias muy marcadas en lo que respecta a la belleza y su asociación con el sexo femenino. Sorprende que sean los niños (género masculino) saharauis los que más opinen esto frente a las niñas. En el caso de Ciudad Real sorprende igualmente que sean las chicas, en un 80%, las que más asocien la belleza con su género.

En relación al deporte, los datos no son relevantes en el caso de los alumnos saharauis, para quieres no hay un relación significativa entre deporte y género. Es posible que su estilo de vida y cultura no apuesten tanto por el deporte como en Europa y, por ello, no manifiesten respuestas diferenciadas. Sin embargo, en los alumnos de Ciudad Real, sí se observan algunas diferencias más significativas aunque no excesivamente. Son las niñas nuevamente las que tienden a mostrar más diferencias (25%) que los niños.

A la luz de los resultados obtenidos, se puede ver que la cultura puede ser determinante e influir notablemente a la hora de identificar estereotipos y prejuicios de género.

5. Conclusiones

Lo expuesto en este trabajo lleva inevitablemente a reflexionar sobre cómo los estereotipos de género, en pleno siglo XXI, siguen estando muy presentes en nuestra sociedad y, por extensión, en los diferentes contextos educativos españoles.

De esta forma, partiendo de que los estereotipos con una fuerte base cultural constituyen una serie de creencias respecto a grupos de personas (Myers, 2005), podemos afirmar que esto es lo que ocurre con los estereotipos de género. Los cuales se ponen de manifiesto principalmente a través de la división de roles, estando culturalmente muy enraizada la creencia de que las mujeres serán las encargadas de las tareas domésticas y los hombre serán los responsables de realizar trabajos remunerados que supondrán el principal sustento del hogar (Martínez y Camacho, 2017). Todo esto conduce, inexorablemente, a la sociedad actual hacia diversas formas de discriminación.

Así, al inicio de este trabajo se proponían tres objetivos principales. En primer lugar, se planteó la necesidad de analizar cómo se reflejan las diferencias de género en diversos contextos educativos españoles (rural, urbano y colonial) de Educación Primaria. A este respecto, es destacable la presencia de altos porcentajes de estereotipos sexistas tanto en un entorno rural como en el entorno urbano, habiendo diferencias en la percepción de lo que implica ser niño o ser niña en ambos contextos. De hecho, los adjetivos más utilizados para refereirse al género femenino están relacionados con la idea de personas débiles y con actitud pasiva, frente a los varones, cuyos atributos se corresponden con una personalidad más vinculada a la fuerza, a la actividad, al deporte e incluso a aspectos relacionados con la inteligencia. De esta misma forma se reflejan los estereotipos de género en el contexto educativo del campo de refugiados saharaui de El Aaiún.

Los datos de este estudio coinciden con los de la mayor parte de las investigaciones realizadas en cuanto a que lo masculino se relaciona con la competitividad, la toma de decisiones, la independencia

o la autonomía (Díaz de Greñu y Anguita, 2017) y lo femenino a las tareas del hogar (Cubillas et al., 2016). Podemos decir que esta situación estaría motivada por causas estrictamente culturales y sociales, las cuales, al interactuar, determinan una identidad diferente de la persona dependiendo de su sexo. De hecho, la familia y el grupo social de pertenencia configuran la personalidad del individuo con una fuerte base biologicista de ambos sexos y bajo un modelo de hegemónica masculinidad (Cubillas et al., 2016).

Por otro lado, en la presente investigación se planteó también determinar qué percepciones tienen los alumnos de Educación Primaria sobre la (des)igualdad de género. En este sentido, resulta significativo que el alumnado que ha participado en el estudio perciba mayoritariamente que son las mujeres las que se ocupan de las tareas domésticas mientras que los hombres no son identificados en ningún caso como encargados exclusivos de las tareas del hogar o del cuidado de los hijos, aspecto éste que, sin duda, llevará a situaciones de discriminación por cuestiones de género. A ello se une el hecho de que el alumnado, principalmente las niñas, considera que en los contextos escolares se ofrece un trato desigual a niños y niñas, aspecto éste que puede venir motivado por la fuerte presencia de actitudes sexistas en los diferentes miembros de la comunidad educativa a través de lo que conocemos como el currículum oculto. En la transmisión de valores sexistas a través de ese currículum oculto se sitúa en un primer plano el profesorado. De hecho, podríamos decir que el profesorado es el primer transmisor de actitudes sexistas por medio de situaciones tan cotidianas como la elección de metodologías didácticas, selección de contenidos y actividades, agrupamientos y utilización de recursos didácticos o espacios escolares (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). Dentro de esa actitud sexista del profesorado se podría incluir también su pasividad a la hora de seleccionar libros de texto; material que, como se ha visto, constituye una fuente inagotable de transmisión de valores sexistas y que, por tanto, está contribuyendo a que la situación de (des)igualdad de género que caracteriza a nuestras escuelas se afiance aún más.

Por último, en la presente investigación se planteó como tercer objetivo principal la importancia de considerar el tipo de intervención que pudiera ser más adecuado para cambiar las percepciones de (des)igualdad de género de los alumnos. A este respecto, se ha podido observar que a través de intervenciones bien planificadas es posible generar cambios en el alumnado. Resulta significativo ver cómo a través de talleres educativos cuya temática principal es la igualdad de género, el alumnado toma consciencia de una problemática social y escolar, lo cual supone un primer paso para solucionar ciertos problemas. De esta forma, por medio de diversas actividades como la creación de carteles, manualidades, situaciones de dramatización y juegos, la concepción del alumnado sobre aspectos como el movimiento feminista, el machismo, la igualdad o la violencia de género cobrarán importancia y se convertirán en un referente fundamental en su día a día. Se ha podido observar el paso de

una situación en la que la mayor parte de los niños y niñas en estudio no tenían interiorizados esos conceptos, a una situación en la que, a partir del conocimiento de una realidad social, el alumnado concluyó que lo que realmente importa en la sociedad actual es el respeto a la persona como entidad individual y no como parte de un grupo fuertemente sujeto a creencias y valores que llevan parejos estereotipos, prejuicios y discriminaciones.

En cualquier caso, aunque socialmente se están realizando ciertos avances, todavía queda mucho por hacer y, como siempre, la escuela deberá desempeñar un papel protagonista en los cambios que exige la sociedad. La educación para la igualdad es una necesidad urgente y, por ello, la escuela debe abandonar su tradicional papel en la transmisión de (des)igualdad social. La base normativa existe, ya que tanto en España como en el resto de países desarrollados, hay una importante legislación que facilita que las escuelas puedan constituirse como adalides de la igualdad de género. Además, todo esto viene avalado por multitud de organismos internacionales que apuestan firmemente por ella como reto de futuro. Tal es el caso de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que, dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, presenta la igualdad de género como objetivo a conseguir antes del año 2030.

De esta forma, la escuela cuenta con todo lo necesario para trabajar en beneficio de las generaciones futuras. Con el fin de conseguir una igualdad de género efectiva y real, será necesario apostar de manera definitiva por una escuela coeducativa que vaya más allá de la educación conjunta de niños y niñas, y que se focalice en la detección precoz y corrección de estereotipos sexistas en aras de promover la igualdad entre sexos. A este respecto, Saenz del Castillo, Goñi y Camuñas (2019) señalan que todavía hoy es difícil encontrar escuelas con verdaderos planes coeducativos, entre otras cosas, por la resistencia del profesorado al cambio amparándose en el paraguas del trabajo transversal de la coeducación. Por esta razón, sería fundamental que escuelas universitarias dedicadas a la formación del futuro profesorado ahondasen en las competencias coeducativas de las nuevas generaciones de profesores (Saenz del Castillo et al., 2019). Dicha formación se debería dirigir al reconocimiento de la desigualdad de género y sus diferentes formas de discriminación, el análisis de las prácticas dentro del contexto escolar que favorecen la discrimiandón por razones de sexo y la interiorización de buenas prácticas sobre equidad e inclusión educativa (Colás, 2004).

Asimismo, para minimizar o eliminar los estereotipos de género, sería fundamental que el profesorado controlase los diversos elementos que forman parte del currículum oculto, entre ellos, los materiales didácticos donde están incluidos los libros de texto. Cabe destacar que en España el modelo pedagógico imperante es el de la escuela tradicional, siendo su rasgo característico el libro de texto como principal herramienta de enseñanza (García, 2014). Si lo que se pretende es generar un cambio institucional en las escuelas desde el punto de vista de la igualdad de género, resultará de vital

importancia que el profesorado apueste por nuevas metodologías de caracter activo y participativo que permitan hacer efectiva la igualdad entre sexos; para ello, será necesario desechar el libro de texto como herramienta única del aprendizaje. La elección de los libros de texto es responsabilidad del profesorado y una cuestión de enorme importancia que no debe tomarse a la ligera o bajo banales criterios de selección. Los libros de texto transmiten una selección cultural y, por consiguiente, muchos de ellos transmiten valores sexistas. En consecuencia, el docente debe minimizar al máximo las consecuencias del uso del libro de texto, en caso de utilizarlo en clase, como posible valedor de la actual cultura sexista.

Finalmente, el cambio hacia una escuela caracterizada por la igualdad de género también requerirá una intensa labor con las familias de los niños y niñas. Es evidente la influencia de la familia como primer agente socializador en el desarrollo de la personalidad del alumnado y, por ende, en el desarrollo de estereotipos y prejuicios de género. También resulta claro que, en muchas ocasiones, la relación entre escuela y familia no es la mejor y que entre ambas puede no haber sintonía en lo que a los objetivos educativos se refiere. Sin embargo, la necesaria igualdad de género a nivel escolar y social, exigirá equilibrio entre escuela y familia. Esto únicamente será posible si las instituciones escolares, en general, y los docentes, en particular, son capaces de concienciar a las nuevas generaciones de padres y madres de la desigualdad de género actual. Para ello, será de vital importancia que escuelas y docentes trabajen de manera conjunta con las familias de su alumnado mediante prácticas educativas que fomenten la coeducación y así configurar proyectos educativos basados en la igualdad de género (Valera y Paterna, 2016).

Referencias

Cantera, L. M., y Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia de pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial, 19*(2), 121-127.

Casal, S. (2005). Los estereotipos y los prejuicios: cambios de actitud en el aula de L2. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, *6*, 135-149.

Castillo, R., y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología, 30*(3), 1044-1060. DOI: 10.6018/analesps.30.3.138981

Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo e I. Mercado (Coord.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.

Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 35-58.

Cubillas, M. J., Valdez, E. A., Domínguez, S. E., Román, R., Hernández, A., y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Divérsitas: Perspectivas en Psicología, (12)*2, 217-230.

Delgado, M. C., Sánchez, M. C., y Fernández, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica, 11*(3), 769-777.

Díaz de Greñu, S.,y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 219-232.

García, F. J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez y F. J. García (Coords.). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*, (pp. 25-44). Madrid: Pirámide.

Grupo INTER. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo.* Madrid: Pearson Educación.

Instituto Nacional de Estadística (2018). *Población extranjera por Nacionalidad, Provincias, Sexo y Año.* Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=03005.px&L=0

Martínez, J. A., y Camacho, C. L. (2017). Estereotipo, prejuicio y discriminación hacia las mujeres en el contexto laboral latinoamericano. *Cuestiones de Género de la Igualdad y la Diferencia*, (12), 347-364.

Mazurek, K. y Winzer, M. (2006). *Schooling around the world: Debates, challenges and practices.* Boston MA: Pearson Education, Inc.

Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, *3*, 1-16.

Myers, D. (2005). *Psicología social.* México: McGraw Hill.

Navarro, O., Sánchez-Verdejo, F. J., Fernandes, F., y López, E. (2019). Prejudices towards the Catalans: An experience in primary education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 6(1), pp 12–20. Available from: www.prosoc.eu*

Oberst, *U., Chamarro, A., y Renau, V. (2016).* Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar, 24*(48), 81-90. DOI: 10.3916/C48-2016-08

Olmo, M. del. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, *7*, 13-23.

Saenz del Castillo, A., Goñi, E., y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de Educación Infantil. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(*2), 463-484. DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9726.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Percepções dos docentes de um instituto federal acerca das queixas escolares: Uma pesquisa de mestrado em andamento.[1]

Layane Bastos dos Santos[1], Álvaro Itaúna Schalcher Pereira[2], Lilian Maria de Oliveira Ferreira[3], Francisco Adelton Alves Ribeiro[4], Fernanda Sousa da Silva[5], Natania Candeira dos Santos[6] , Claudilena Correa Araújo[7], Carlos Mendes de Sousa[8], Fauston Negreiros[9]

[1]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [2]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [3]Instituto Federal do Piauí (Brasil), [4]Instituto Federal do Maranhao (Brasil) , [5]Instituto Federal do Maranhao (Brasil), [6]Prefeitura Municipal de Tianguà (Brasil), [7]Instituto Federal do Maranhão (Brasil), [8]Universidade Federal do Maranhão (Brasil), [9]Universidade Federal do Piauí (Brasil)

E-mails: Layane.Santos@ifto.edu.br, alvaro.pereira@ifma.edu.br, lmofferreira@gmail.com, adelton@ifma.edu.br, rita.silva@ifma.edu.br, n.candeira@gmail.com, maycon.ferreira@ifma.edu.br, sgtmendes-infa@hotmail.com, faustonnegreiros@gmail.com.

Resumo

Enquadramento Conceitual: Diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo as queixas e encaminhamentos de crianças para atendimento especializado com uma suposta queixa de dificuldades de aprendizagem. Contudo, o que vem causando espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer distúrbio de aprendizagem, demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação. **Objetivos:** Nesse sentido, o objetivo deste estudo é versar sobre a percepção dos professores de cursos Técnicos Subsequentes, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. **Metodologia:** Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, será realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Bardin. Participarão do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFMA, todos professores do curso técnicos subsequentes, no ano de 2019. **Resultados:** Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar

1 Trabalho financiado e apoiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e pelo Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFMA *Campus* Monte Castelo.

adequado, a sensibilização e formação dos professores, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, bem como, um projeto que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam queixas escolares, além de programas específicos a de acompanhamento a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais). **Conclusões:** A pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca do fracasso escolar, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito da educação, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos.

Palavras-chave: Cursos Subsequentes, Desmedicalização da Educação, Dificuldades de Aprendizagem.

Abstract

Conceptual Framework: Several studies have shown how the complaints and referrals of children for specialized care with an alleged complaint of learning difficulties has been growing. However, what is causing astonishment is that most of these referrals do not constitute any learning disabilities, demonstrating the lack of knowledge and unpreparedness of education professionals in forwarding complaints, as well as a tendency towards medicalization of education. **Objectives:** In this sense, the objective of this study is to address the perception of teachers of subsequent technical courses, about the School Complaints presented by their students in the classroom. **Methodology:** As a method, the qualitative approach research will be carried out in two parts: bibliographic and field (case study), where the results were analyzed in the light of the theory of social representations and through Bardin's content analysis. Ten teachers from various disciplines in IFMA, all subsequent technical teachers, will participate in the study in 2019. **Results:** It is perceived that it is necessary in the context analyzed, the construction of an appropriate school environment, awareness and training. teachers, for the application of differentiated teaching strategies, as well as a project that enables the effective presence of the family of students who have school complaints, as well as specific follow-up programs to be developed in conjunction with specialized professionals who are part of the program. staff (psychologists, educators, social workers). **Conclusions:** The research aims to contribute to a broader reflection on the theme of teacher perception about school failure, as well as to the recognition and appreciation of this complaint in the field of education, improving the dialogue between the different actors involved.

Keywords: Conceptions, Teachers. School Complaints, Repeat, Social Representation.

1. Introdução:

Diversos estudos vêm demonstrando que muitas Queixas Escolares que são, em sua maior parte, contingenciais, recaem na patologização, mesmo entre os professores, profissionais mais destacados nas politicas educativas. Pesquisas realizadas pelas autoras Collares & Moysés (1994, 1996) evidenciam que tantos profissionais da saúde quanto da educação, referem-se de modo unânime a problemas biológicos, neurológicos e orgânicos, como causas determinantes do não aprender na escola. Tais "explicações", repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Contudo, como aponta Fernández (1991), existem outras ordens de fatores muito mais influentes no fenômeno do fracasso escolar. A primeira é nomeada de *problema de aprendizagem reativa*, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de *problema de aprendizagem sintoma* em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga- se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de discussão entre o projeto de pesquisa desenvolvido pelos mestrandos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) *Campus* São Luís – Monte Castelo e os referenciais teóricos adotados na dissertação em andamento, intitulada "PERCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DAS QUEIXAS ESCOLARES DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NO IFMA CAMPUS ALCANTARA: Uma proposta no desenvolvimento de materiais didáticos instrucionais".

A dissertação versará sobre a percepção dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica, do IFMA *Campus* Alcântara, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus discentes em sala de aula. Para tanto, como método, recorreu-se a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, a qual será realizada em duas partes: bibliográfica e de campo, onde os resultados serão analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Bardin.

Participarão do estudo, professores de diversas disciplinas lotados no IFMA Campus Alcântara, professores do curso técnicos subsequentes, no ano de 2019. Parte-se do pressuposto que se torna necessário no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores, para a aplicação de estratégias de ensino

diferenciadas, bem como, um projeto que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam queixas escolares, além de programas específicos a de acompanhamento a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais).

A pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca do fracasso escolar, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito da educação, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos. É a partir da maior compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos, da desmistificação de percepções preconceituosas trazidas no arcabouço do docente, e da compreensão da importância do papel do professor no processo de superação dessas dificuldades, são fatores que podem auxiliar o processo de viabilização de soluções mais efetivas e eficazes.

2. Queixas escolares e a medicalização da educação

O termo "medicalização" inicialmente foi usado pelo filósofo Ivan Illich (1975), a partir de observações que fez sobre a influência de saberes médicos que estavam sendo introduzidos na vida social e que contribuíam para a perda de autonomia do sujeito. Para Focault (2010) a medicalização é uma forma de controlar a subjetividade e traduz formas de ser, através da institucionalização do corpo e da percepção do controle sobre o normal ou anormal. Isso faz criar comportamentos ditados por conhecimentos médicos, o que pode ser facilmente percebidos no ambiente escolar (Ferreira, 2016; Siqueira, 2016). Nesse sentido, começamos nossa discussão apontando que diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo a medicalização da educação, com inúmeros encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento especializado com supostos quadros de transtorno de aprendizagem (BRENELLI, 2014). Ressalta-se que, boa parte desses diagnósticos:

> Na grande maioria, constata-se normalidade da criança; nesta situação, quando as causas do não aprender não estão centradas na criança, é frequente que a escola reaja mal ao diagnóstico, não o aceitando e encaminhando a criança a outro serviço, até que se confirme a sua opinião, previamente estabelecida (Collares & Moysés, 2010, p.195).

Contudo, o que vem causando ainda mais espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer Distúrbio ou Transtorno de aprendizagem (TIOSSO, 1989; CORSINI, 1998; WEISS, 2000), demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao

encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação. Outras pesquisas vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares e não necessariamente a um problema neurológico e/ou cognitivo do aluno (Lozano A, Ramírez M, Ostrosky-Solís , 2003; Capellini, 2009; Stefanini, 2006).

Outro fator pode ser o apontado por Welch, Schwartz e Woloshin (2008) que ainda é acerca da Medicalização da Educação e da Vida. Segundo os autores, a medicalização da vida cotidiana seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios de aprendizagem, TDAH, entre outros). Isso vem provocando uma verdadeira "epidemia" de diagnósticos e encaminhamentos aos profissionais de saúde, inclusive, no ambiente escolar. Os mesmos autores ainda afirmam que essa "epidemia" de diagnósticos produz na mesma escala uma "epidemia" de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários.

Em uma Carta publicada após o IV Fórum Internacional sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015) mostra que o conceito de medicalização não se restringe apenas ao uso de remédios como muitos pensam, mais também a forma determinista de reduzir fenômenos da vida e impor características individuais, desconsiderando a complexidade da vida humana e dando brechas para fenômenos como a patologização, psiquiatrização e criminalização das diferenças e da pobreza, onde opera as diferenças sociais (IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos, 2015).

A respeito desse modo de compreender os fenômenos biologicizando, medicalizando e individualizando questões mais amplas, Bock (2000) presta sua contribuição ao afirmar que a medicalização tem seu cerne também na doutrina liberal, iniciada no século XVII, a qual pregava que, sendo o indivíduo "dono de si", dependiam dele as suas escolhas e cabiam-lhe a responsabilidade e a capacidade de desenvolver os seus atributos (potencialidades) para encontrar seu lugar na sociedade. Desse modo, a todos parece óbvio que esta leitura da realidade versava que a capacidade para aprender também depende somente do indivíduo. Eidt (2004) ainda explica que o neoliberalismo é uma ideologia que estimula o entendimento das questões sociais de forma naturalizada, sem fazer ligação com o contexto histórico em que são produzidas.

Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de um ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador, como é preconizado como objetivo principal de um ensino em que pese o princípio

educativo do trabalho, comprometido com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social:

> Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (Araújo; Frigotto, 2015, p. 68)

Nesse sentido, a forma de compreensão dos docentes sobre as dificuldades de seus alunos está relacionada às concepções que possuem sobre o assunto, incluindo o grau de conhecimento científico sobre os transtornos de aprendizagem, culminando e influenciando a práxis dos mesmos, muitas vezes estressante e despreparada para trabalhar com essa demanda, esvaziada de reflexão, em que se atentam apenas a visão conteudista do ensino e se esquecem da missão emancipadora da educação, especialmente, entre os professores que atual em Educação Profissional e Tecnológica, tão associada apenas a formação voltada ao mercado de trabalho.

Em nosso estudo, objetiva-se fornecer aos docentes elementos a constituição de uma nova práxis, conduzi-los a uma ação-humana que transforme realidades, devendo esta, ser pensada e executada conscientemente para atingir seu objetivo de formar seres históricos, políticos, críticos e emancipados, para além de um ensino patologizante, medicalizante e não-inclusivo:

> A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, não se trata apenas de transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (Vázquez, 2002, p. 70).

Uma práxis educativa desmedicalizante considera os alunos como seres potenciais, inacabados e históricos, que se constrói nas relações entre educadores e educandos. Diferentemente de um ensino pautado na medicalização da vida e na patologização dos sujeitos, em que se desconsideram a pluralidade cultural, de história, ontológicas e individuais que cada discente leva consigo ao adentrar

em sala de aula, o que acaba transformando esses espaços em locais de exclusão e de marginalização, para aqueles que não conseguem responder dentro dos padrões ditos pelos sistemas e politicas educacionais como sendo um rendimento escolar aceitável.

A educação medicalizadora, não traz espaço à reflexão: não aceita que esses condicionantes determinados por sistemas produtivos e econômicos, que visam excluir aqueles que estão a sua margem, possam ser as reais causas de possíveis dificuldades e transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de um ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador.

Deste modo, nos aproximamos de Paulo Freire (1996; 2001; 2005; 2011), quando levantamos a bandeira da desmedicalização da educação, quando defendemos a possibilidade de se fomentar práticas que possam melhorar a formação educacional, social, profissional dos docentes:

> Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais (Freire, 2001, p.23).

A desmedicalização da educação é uma proposta que vai de as práticas de “coisificação” dos seres humanos pelos processos de opressão em geral, pelas práticas de educação “bancárias”, que não contribuem para os processos de afirmação e de humanização dos seres humanos. Em vez de possibilitar a libertação, tais práticas contribuem e efetivam a opressão, gerando oprimidos (FREIRE, 2012).

Assim, uma práxis educativa desmedicalizadora é uma proposta de autoafirmação dos educadores e dos educandos, a qual se constrói como um caminho, não somente de uma reflexão da vida concreta, mas em uma ação dos sujeitos para a transformação da realidade, considerando a superação do ser oprimido por sistemas que excluem de acordo com o interesse de classes dominantes e enfatizando uma conjuntura que passa por aspectos políticos, sociais e culturais, os quais culminam para a transformação, por meio de tais práxis, do sistema educacional que se adapte a todos e proporcione acesso a uma educação de qualidade (Freire, 2011).

Bock (2000) complementa afirmando que os problemas no processo de ensino-aprendizagem não podem ser analisados como de ordem individual, segundo o raciocínio da concepção neoliberal; é preciso não ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos que constituem a educação atual. Essa é a principal função de uma pratica docente libertadora e desmedicalizadora, que busca propiciar a inclusão dos excluídos e oprimidos por um sistema que desconsidera as reais condições dessa exclusão:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (Freire, 1996, p. 42)

Essa discussão torna-se ainda mais profícua, quando consideramos o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A discussão referente à temática das políticas públicas em educação federal e tecnológica e a atuação do psicólogo nas mesmas, é recente no campo da Psicologia Escolar e Educacional, especialmente, em como o profissional de psicologia pode auxiliar os principais atores do processo educativo (discente e docente) na efetiva implementação das mesmas. Podemos dizer que tal discussão remonta, no caso brasileiro, pouco menos de 10 anos, com a criação e implantação da Rede Federal de Educação Tecnológica, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Contudo, a rede federal não escapa a Política Nacional de Educação Especial brasileira, a qual determina que ocorra a inclusão de crianças/adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE), considerando estas os alunos com deficiência intelectual ou física, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007). Porém, de acordo com as políticas educacionais nacionais, os alunos com supostos transtornos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, ou queixas escolares, não têm o mesmo aparato legal para permanência no ensino, pois a própria política não os considera como população-alvo e, por isso, raramente têm acesso a salas de recursos e/ou com os atendimentos educacionais especializados dentro das escolas regulares, no caso da rede federal, o NAPNE (Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas).

E nesse contexto, diariamente os docentes do ensino profissional e tecnológico encaram os desafios de lidar com o publico que apresentam esse tipo de demanda e, por vezes, sem possuir o suporte necessário para tal, como o auxílio e orientação de um psicólogo escolar. Com isso, observam-se despreparos e dificuldades por parte dos diversos atores envolvidos no processo de inclusão escolar (Bastos, Deslandes, 2008; Barros, 2008; Pamplin, 2010), o que acaba resultando numa visão patologizadora e biologicizante do aluno, e no encaminhando e rotulamento de crianças que eles mesmos pré-diagnosticam, sem nenhum aporte teórico que seja científico.

Tais dificuldades por vezes estão presentes desde a formação básica docente, pois os mesmos não tem disciplinas ofertadas que os preparem para receber e atuar com esses discentes. Além disso, uma formação continuada sobre o tema demandaria recursos financeiros e disponibilidade de tempo que estes profissionais, em sua maioria, não possuem. E é claro que a falta de conhecimento teórico e prático sobre os transtornos de aprendizagem e a queixa escolar tem impacto direto na forma de compreensão dos docentes sobre as dificuldades de seus alunos, culminado em concepções em sua maioria equivocadas que os docentes possuem sobre o assunto.

De acordo com Mendes (1995) as concepções que um indivíduo possui resultam de um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, tornando-o capaz de identificar um fenômeno, de descrever suas características e como se manifesta, de explicar sua ocorrência, estabelecendo relações entre eventos determinados e consequentes, e de intervir no fenômeno por meio da derivação de estratégias, justamente o que falta a estes docentes. Claro que isso acaba resultando em muitas reprovações no sistema escolar, além de evasões, por alunos que apresentam transtornos de aprendizagem. Entretanto, como já explicitamos, o professor possui pouco conhecimento em relação às questões essenciais acerca das queixas escolares e dos transtornos de aprendizagem, sua origem, sintomatologia, encaminhamentos e métodos de avaliação.

A partir dessas discussões, entendemos que a Psicologia, numa vertente crítica, pode oferecer valiosa contribuição, trazendo à Educação novas compreensões acerca da queixa/fracasso. Essa concepção crítica da Psicologia Escolar nos incita a repensar a prática do psicólogo. Segundo Eidt e Tuleski (2007), a intervenção do psicólogo diante dos problemas escolares deveria favorecer "a reflexão, junto ao professor e à criança, sobre as relações estereotipadas existentes na escola, pautadas em crenças que atribuem a dificuldade no processo de escolarização à criança" (p.533).

Além disso, a referida dissertação busca mostrar a teoria Histórico-Cultural, a qual embasa a pesquisa, como uma teoria crítica da Psicologia cujos pressupostos acerca da Educação são revolucionários, constituindo-se em subsídio para a compreensão da realidade histórico-social e servindo de norte teórico e político para o trabalho do professor. Esta perspectiva define o papel da educação escolar e do professor, acreditando que o desenvolvimento e a aprendizagem permitem a humanização dos

indivíduos. Assim, podemos dizer que a escola deve assumir esse compromisso e ser o instrumento por excelência da transformação social, a qual só é possível quando a escola ensina os conteúdos científicos e promove, de fato, uma educação crítica, no sentido de transformar a consciência dos indivíduos e torná-los capazes de modificar a realidade.

A abordagem Sócio - Histórica diz respeito aos trabalhos desenvolvidos a partir da obra de L. S. Vigotski, os quais têm conduzido pesquisadores a uma compreensão historicidade do psiquismo humano "para além de explicações baseadas em modelos mecanicistas ou modelos organicistas de desenvolvimento" (Facci, 2004, p. 65). A perspectiva crítica está relacionada à ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia e com um intenso movimento na área pela busca de referenciais teórico-metodológicos no campo da Psicologia da Educação que compreendam, segundo as palavras de Souza (2009):

> **a)** os fenômenos escolares enquanto produtos do processo de escolarização, constituídos pelas dimensões institucional, pedagógica e relacional; b) o desenvolvimento humano e a aprendizagem enquanto processos inseparáveis, articulando as dimensões biológica, psicológica e histórica dos indivíduos; c) a necessidade de construir instrumentos psicológicos de aproximação e de conhecimento da realidade que permitam compreender a complexidade dos fenômenos educativos; d) a consideração da dimensão educativa no trabalho psicológico (p. 180).

Para tanto, concordamos com a concepção da aprendizagem de Vigotski (1988), onde o autor a encara como produto primeiro das atividades coletivas, sociais (como funções intrapsíquicas), mediadas pelos adultos e crianças maiores (no caso da escola, pelos professores), para depois os alunos se apropriarem do conhecimento realizando atividades de modo independente (como funções intrapsíquicas). Da mesma forma, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica etc.) devem ser desenvolvidas, a princípio, por meio da mediação do adulto (ou do professor) para que, posteriormente, o próprio aluno consiga regular sozinho essas funções. Nesse aspecto, em nosso estudo é valorizado o papel da escola e do professor, para que ocorra a aprendizagem dos conceitos científicos, o que não confirma a concepção de que o aluno não aprende ou aprende por si mesmo, já que o processo de aprendizagem ocorre sempre a partir das condições sociais e de ensino que lhes são proporcionadas.

Além disso, é importante esclarecer que, para a Psicologia Histórico-Cultural, longe de patologizar, biologicizar ou medicalizar as queixas escolares, em sua leitura, o comportamento da criança também depende das mediações estabelecidas entre adultos e crianças, ou seja, o comportamento da

criança é inicialmente regulado pelas relações sociais, para depois se tornar um comportamento regulado internamente pela própria criança. Dessa forma, é importante esclarecer como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (1999) explica que funções como memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, entre outras, são desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, ou seja, é através da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e pela aquisição do uso de signos (linguagem, contagem, mapas, técnicas mnemônicas etc.) que essas funções serão desenvolvidas. Então podemos afirmar que a educação escolar, ao ensinar os conhecimentos científicos, tem um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, e é isso que vai contribuir para o processo de humanização do homem, no qual as condições biológicas elementares são transformadas em comportamentos culturais.

3. Percurso metodológico

O presente estudo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa porque estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso caracteriza-se que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação, afirmam Goode e Hatt (1973). Os autores caracterizam o Estudo de Caso como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário. A totalidade do objeto pode ser preservada através da amplitude e verticalidade dos dados, através dos diferentes níveis de análise, da formação de índices e tipos de dados, bem como da interação entre os dados observados e a dimensão temporal em que se dá o fenômeno.

Os dados serão recolhidos junto aos atores sociais mediante entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas as dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFMA, todos professores de Cursos Técnicos Subsequentes. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem.

4. Resultados e discussões parciais

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que emergiram foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas, após a sua aplicação. Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes:

a) Conceito e Percepções sobre Queixas Escolares;
b) A função do professor diante dessa demanda;
c) Como trabalhá-las em sala de aula.

Desta forma, os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir "categorias pré-definidas", tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório.

Podemos inferir, com base nos resultados parciais encontrados, que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, fruto talvez de uma formação insuficiente para lidar com essa demanda ou de um sistema educacional que se centra na competição, no individualismo, e que aqueles alunos que não se adequam são necessariamente portadores de algum "problema" cognitivo ou social, que deve ser tratado fora da escola.

A indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldades de aprendizagem (queixas mais comuns dos professores) não podem e não devem ser tratadas isoladamente, e, sim, a partir de um estudo das relações professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade. Pela apresentação de um relato de experiência, a autora conclui

alertando para o caráter político da atuação do orientador educacional, que 'ultrapassa os limites dos muros da escola e se envolve com a comunidade.

Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, de reflexão sobre sua prática profissional, bem como, um Projeto Político Pedagógico que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam Queixas Escolares, além de programas específicos a de acompanhamento escolar a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) e por todo o corpo docente, de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica, trabalhando essas questões dentro da escola, de maneira desmedicalizadora.

Tais soluções apontadas no estudo são elementos importantes para o atendimento das dificuldades. Percebe-se também, como de grande relevância, a necessidade da formação continuada tanto para os professores, quanto para a comunidade acadêmica como um todo, já que a mesma deve estar preparada para formar cidadãos responsáveis e críticos, fortalecendo a autoconfiança dos mesmos, sua capacidade de aprender, sua solidariedade e empatia. Ademais, assim, como já foi dito anteriormente, diagnosticar, encaminhar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades, só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular.

Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das Queixas Escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a Desmedicalização do ambiente escolar. É a partir da maior compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos, da desmistificação de percepções preconceituosas trazidas no arcabouço do docente, e da compreensão da importância do papel do professor no processo de superação dessas dificuldades, são fatores que podem auxiliar o processo de viabilização de soluções mais efetivas e eficazes.

5. Considerações finais parciais: construção de um produto educacional

Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das Queixas Escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a desmedicalização do ambiente escolar. Tendo em vista tais demandas pensadas na presente pesquisa,

pretende-se desenvolver com os docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus* Alcântara, um *Kit* Educacional composto de materiais didáticos instrucionais, que trate do conceito, diagnóstico, encaminhamentos e métodos de avaliação e manejo em sala de aula, conseguindo diferenciar discentes com quadros de Transtornos de Aprendizagem, daqueles que podem vir a sofrer com efeito de patologização desnecessária.

No que se refere à Educação, um produto com desenho instrucional é um processo que ocorre em vários níveis. De forma geral, está voltado para assegurar a qualidade da instrução em materiais que pretendam ensinar algum conteúdo ou procedimento. No nosso caso, assegurar um ambiente educacional livre de patologização das queixas escolares. Mas para assegurar essa qualidade de ambiente em uma sala de aula, por exemplo, o processo inteiro inclui a análise das demandas de aprendizagem em um determinado contexto educacional, o desenvolvimento de um sistema que atenda a essas demandas, a concepção de estratégias e materiais instrucionais que reflitam as especificidades das diversas modalidades de ensino e das diversas áreas de saber, além de mecanismos que nos permitam testar e avaliar a eficácia das diretrizes estabelecidas em todos os níveis de uma proposta político-pedagógica.

Nesse sentido, a escolha feita em nosso estudo dos *"Kits"* educativos, tem sua importância apontada por Magno et al (2004), uma vez que esses materiais enriquecem o processo de ensino aprendizagem do aluno, devido à construção de aparatos que auxiliam na compreensão de teorias e conceitos apresentados em sala de aula. Já para Rothe-Neves et. al (2004), os *"kits"* didáticos são aparatos que instigam a motivação e desafiam alunos e professores a quebrarem as barreiras de um ensino tradicional, facilitando o processo de assimilação do conhecimento.

Abarcando essa perspectiva, Carmo *et al.* (2008) e Paines (2014), apontam para associação entre as teorias, experimentos práticos e funções nos diversos campos, tanto educacional, como tecnológico e de inovação que os *"kits*" possibilitam aos seus usuários. São aparatos que instigam a motivação e desafiam alunos e professores a quebrarem as barreiras de um ensino tradicional, facilitando o processo de assimilação do conhecimento. Abarcando essa perspectiva, Carmo et al. (2008) e Paines (2014), apontam para associação entre as teorias, experimentos práticos e funções nos diversos campos, tanto educacional, como tecnológico e de inovação que os "kits" possibilitam aos seus usuários.

Para tanto, confeccionaremos o *Kit* batizado de "Paidéia", onde tal produto, composto de materiais didáticos instrucionais, tem o objetivo de auxiliar os professores na sensibilização e combate ao processo de medicalização da educação, através da utilização e fundamentação teórica da Psicologia Escolar. Tal *Kit* será construído levando em consideração a Teoria da Atividade de Leontiev.

Segundo a Psicologia Sócio – Histórica de Leontiev, as atividades humanas são um sistema que está contido nas relações sociais, no qual o trabalho ocupa o lugar central e a atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa, já que o homem encontra na sociedade os fins e motivos para sua atividade, não só o lugar onde desenvolvê-las (LEONTIEV, 1983).

A categoria atividade será o cerne da construção do Kit Paidéia e está relacionada ao desenvolvimento humano e à assimilação de funções sociais. faz-se necessário introduzir no espaço escolar atividades que possam levar os professores a refletir sobre as condicionantes sociais e econômicas, bem como a se humanizar na relação com seus educandos. Entendemos que a humanização e despatologização da educação só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, "o homem aprende a ser homem" (Leontiev, 1978).

Desse modo, entendemos que as concepções que os professores possuem sobre o processo de medicalização tem reflexos que mascaram as dificuldades e desvia a responsabilidade do sistema educacional, gera sentimento de impotência no aluno e que poderá ter consequências maiores em seu futuro. Diante da discussão, percebe-se que ha grande necessidade maiores informações para os professores acerca dos perigos da medicalização no contexto escolar e sua compreensão, onde essa prática contribui para o adoecimento dos alunos.

Espera-se que este trabalho possa fornecer subsídios e orientações para a reflexão da temática, que é de pouco conhecimento dos profissionais da educação, especialmente, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Assim como mecanismos de incentivo a um trabalho docente que vejam potencialidades e não só falhas dos alunos que não alcançam o rendimento padrão aguardado. Em resultado, os docentes poderão identificar, encaminhar, acompanhar e avaliar cada aluno que apresenta o quadro, diminuindo a evasão, reprovações e colaborando com a inclusão educacional e com o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Por ultimo, o desenvolvimento de nosso Kit Educacional, que conterá de materiais didáticos instrucionais, poderá ser usado a qualquer tempo pelo educador, de maneira consultiva e interventiva, de modo que estes docentes se sintam não só preparados, mas acolhidos e recebam um suporte que propicie o desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento desses alunos, de forma inclusiva e emancipatora.

Referências

Alves, M. H. H. (1982). *A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social.* Porto Alegre: R. bras. Biblioteconon.

American Psychiatric Association. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR).* Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Azzi, R.G. e Silva, S.H. (2000). A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et all). *Leituras de psicologia para a formação de professores.* Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.

Bardelli, C. (1986). *Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o mau desempenho escolar do aluno.* Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, J. A. C. (1983). Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 17, n. 5 p. 377-386.

Brenelli, R. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.* UNICAMP: Campinas.

Brzozowski, F. S.; Caponi, S. N. C. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia Ciência Profissão*, Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219.

Boarini, M. L.; Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora.* Maringá: Eduem.

Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (2003). Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. Em A. M. B. Bock, *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 132-160). Petrópolis: Vozes.

Caponi, S. N. C. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia Ciência Profissão,* Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219.

Collares, C. L., & Moysés, M. A. A. (2006). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação).* Série Ideias (23), São Paulo, FDE, 25-31.

Collares, C. L., & Moysés, M. A. A. (2016) *Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização.* São Paulo: Cortez Editora.

Corsini, C. F. (1998) *Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp, 1998.

Eidt, N. M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.

Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histótico-Cultural. Psicologia em Estudo,* 12(3), 531-540.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Fórum Sobre Medicalização da EduCação e da Sociedade. (2015). *Carta do IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos.* Salvador, Bahia, From.: http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação.* 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido.* 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão,* Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80.

Garrido, J.; Moysés, M. A. A. (2010). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 149-162.

Guarido, R.; Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está?. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263.

Gusmão, M. M. G. *Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?* (2009). 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Leonardo, N. S. T. e Suzuki, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. (2016). *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan.-abr.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo* (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto.* 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leontiev, A. (1983). *Atividade, consciência e personalidade.* Havana (Cuba): Editora Pueblo y Educación.

Leontiev, A. (2004). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro.

Leontiev, A. (2006). Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L.; Luria, A.R.; Leontiev, *A.Linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem.*10.ed. São Paulo: Ícone. p. 59-83.

Lozano, A. B. e Rioboo, A. P. (1998). Dificultades de aprendizaje: categorias y classificación, factores, evaluacíon y proceso de intervencíon psicopedagógica. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. *Dificultades de Aprendizaje.* Madrid: Editorial Síntesis.

Miguel, E. S. e Martín, J. M. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In: Santiuste, V; Béltran, J. A. *Dificultades de Aprendizaje.* Madrid: Editorial. Síntesis.

Negreiros, F; M. D. Costa, A. & Damasceno, T. D. S. (2016). *Concepções de Fracasso Escolar: Um Estudo com Professores das Cinco Regiões Brasileiras.* Revista de Psicologia. Fortaleza, v.7 n.2, p. 8-21, jul - dez.

Nutti, J. Z. *Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso.* (1996). Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCAR.

Magno, W. C.; Araújo, A. E. P.; Lucena, M. A.; Montarroyos, E. (2004). Realizando experimentos didáticos com o sistema de som de um PC. *Revista Brasileira de Ensino de Física,* v. 26, n. 1, p. 117-123.

Moysés, M. A. A. (2006). *A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola.* Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.

Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola.* Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras.

Moscovici, S. A. (2003). Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2003.

Paines, P. A. (2019). *Desenvolvimento de Kit Didático de Geração de Energia Solar.* Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

Rothe-Neves, M.; Silva, O. F; Barreiros, J. A. L. (2004). *Metodologia para a construção de protótipos didáticos para cursos de controle e automação de sistemas.* Rio de Janeiro: COBENGE.

Siqueira, L. C. S. (2016). *A cultura da Medicalização na Infância.* Rio Grande do Sul: Departamento de Humanidades e Educação Curso: Psicologia.

Sousa, V. L. T. de. (2009). *A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador?*. Psicol. Ensino & Form., Brasília ,

Tiosso, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar.* Tese de Doutorado. IP: São Paulo.

Valentine, K. A. (2010). Consideration of medicalisation: choice, engagement and other responsibilities of parents of children with autism spectrum disorder. *Social Science and Medicine, Austrália, v. 71, n. 5, p. 950-95.*

Viegas, L. S. (2016). O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. Rio de Janeiro: *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.

Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1996*). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. Em Obras escogidas* (Tomo IV, pp.117-203). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2002). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. da P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone.

Welch, G ; Schwartz, L e Woloshin, S. (2008). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp,* p. 12, fev. (Texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira).

Weiss, M. L.; Weiss, A. L. (2011). *Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak.

Weiss, A. L.; Cruz, M. M. (2009). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Lettras.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Los procesos de coordinación docente como elemento relacionado con la calidad de la formación inicial de maestros y maestras: El rol de "Coordinador de Asignatura"

Juan Carlos Bustamante[1], Manuel Segura-Berges[2], Teresa Fernández-Turrado[3]

[1]*Universidad de Zaragoza (España),*

[2]*Colegio Compañía de María (España),*

[3]*Universidad de Zaragoza (España)*

jbustama@unizar.es, manuelseguraberges@gmail.com, tfertur@unizar.es

Resumen

Marco Contextual: la necesidad de propiciar una mayor calidad en la formación inicial de maestros y maestras nos ha llevado a poner en marcha un proceso de reflexión y análisis en relación a la realidad que contextualiza el rol de "Coordinador de asignatura" en el devenir de las asignaturas de los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Así bien, durante el curso 2017-2018 se puso en marcha un proyecto que, entre otros aspectos, permitió identificar aspectos susceptibles de mejora en relación a los procesos de coordinación docente. Este hecho ha propiciado la elaboración de un plan de acciones concretas que buscan incidir de manera directa en estos aspectos. Específicamente, este plan ha recibido el nombre de "Plan de Actuación para la Mejora de la Coordinación Docente-Educación" (PAMCDE), y como acciones más representativas recoge la elaboración y distribución de una guía de recomendaciones para el coordinador y la organización de una jornada de reflexión sobre los procesos de coordinación dirigida al profesorado. Sin embargo, es necesario analizar la viabilidad y adecuación de dicho plan. **Objetivo:** analizar las dimensiones de relevancia, interés, utilidad, aplicabilidad y adecuación con respecto a las acciones más representativas que recoge el PAMCDE. **Metodología:** desde perspectivas cualitativas y cuantitativas se realizaron básicamente análisis descriptivos con respecto a las dos acciones del plan. **Resultados:** los resultados muestran un alto porcentaje de acuerdo con las dimensiones de análisis propuestas, y un alto nivel de satisfacción, por parte de los implicados en los procesos de coordinación. **Conclusiones:** el estudio muestra que se está promoviendo la aparición de un contexto propicio para favorecer una adecuada y ajustada actuación por parte de los coordinadores de asignatura que al mismo tiempo favorezca una formación de calidad de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. Se

trataría de un contexto en el que no solo se visibilice la figura en cuestión y se clarifique dicho rol, sino que se propongan y potencien vías de apoyo.
Palabras clave: Coordinación docente, calidad, formación inicial, plan de actuación

Abstract

Introduction: the need to promote higher quality in the teachers' initial training has led us to start a process of reflection and analysis in relation to reality that contextualizes the coordinating professor role in the evolution of the subjects of the Childhood and Primary Education Teacher Training degrees in the Faculty of Education at the University of Zaragoza. Thus, during last academic year (2017-2018), a project was launched to identify some aspects that could be improved in relation to coordination processes. In this way, an action plan (PAMCDE) has been proposed to address these aspects. Two of the most representative executed actions were the preparation and distribution of a guide of recommendations for coordinating professors, and the organization of a day of reflection for professors about coordination processes. However, it is necessary to analyze the viability and adequacy of this plan. **Objectives:** we aimed to analyze the dimensions of relevance, interest, usefulness, applicability and adequacy with respect to the most representative actions included in the PAMCDE. **Methodology:** based on qualitative and quantitative approaches, descriptive analyzes were carried out with respect to the two actions of the plan. **Results:** results showed a high degree of agreement in relation to the dimensions analyzed, and also a high level of satisfaction with the PAMCDE. **Conclusions:** the study shows that we are promoting the emergence of a favorable context for coordination processes, which at the same time could favor quality of future teachers training in the Childhood and Primary Education Teacher Training degrees. It would be a context where coordinating professor role becomes visible and clear, but also supported by different agents and resources.
Keywords: coordination, quality, teachers' initial training, action plan

1. Introducción

Desde el equipo de dirección de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, y en sí desde los propios coordinadores de titulación, se muestra una clara sensibilización hacia la necesidad fehaciente de promover trabajos coordinados entre el profesorado de las distintas asignaturas de nuestras titulaciones. Un trabajo que promovería mayores ajustes en la planificación y actuación docente en (y entre) los distintos grupos de docencia en las asignaturas del centro. La mejora de la calidad de la docencia universitaria pasa por implicar al profesorado de manera que afronten el desarrollo de las asignaturas, en las que tienen carga docente, de forma consensuada y organizada.

Así, desde el plan anual de innovación y mejora de los grados en Magisterio en Educación Infantil y en Magisterio en Educación Primaria se considera conveniente proponer un proceso de análisis del grado de consenso en la actuación docente entre el profesorado de la misma asignatura, pero distintos grupos, y de las cargas de trabajo de los estudiantes buscando una mayor coordinación entre grupos y asignaturas. Sin embargo, para poder lograr este cometido al mismo tiempo se estima necesario concretar las funciones que tiene el denominado coordinador de asignatura. Rol que surge como medida institucional para hacer frente a la falta de trabajo coordinado entre nuestro profesorado; y cuya eficacia está determinada desde nuestro punto de vista por la existencia de una guía que clarifique cuál es la función de esta figura dentro del desarrollo de una asignatura. De esta forma, se busca fomentar un trabajo más coordinado entre nuestro profesorado y las asignaturas, y también dar mayor entidad al rol de coordinador elaborando recomendaciones que clarifiquen sus funciones y competencias.

En este sentido, la propia necesidad de institucionalizar la función del "Coordinador/ra de asignatura" nos ha llevado a poner en marcha un proceso de reflexión y análisis en relación a la realidad que contextualiza el rol de esta figura en el devenir de las asignaturas de los grados. Dicha realidad hace imprescindible los procesos de adecuación de la organización y coordinación docente por diversas razones:

— Existencia de numerosos grupos de docencia en una misma asignatura (incluso grupos con número elevado de alumnado matriculado).
— Presencia de diversidad de profesorado en la misma asignatura con responsabilidades docentes distintas con respecto a las actividades formativas tipo 1 (teoría) y tipo 2 (práctica).
— Elevado porcentaje de profesorado a tiempo parcial.
—Ambas titulaciones son impartidas en tres centros distintos (realidad intercentros).

Así bien, durante el curso 2017-2018 se propuso y puso en marcha un proyecto denominado "Mejoras en los procesos de coordinación docente en las titulaciones en Magisterio en Educación Infantil y Magisterios en Educación Primaria de la Facultad de Educación" dentro del Programa de Innovación Estratégica de Titulaciones (PIET) que, entre otros aspectos, permitió identificar aspectos susceptibles de mejora en relación a los procesos de coordinación docente tales como:

— Grado de comunicación entre los distintos agentes implicados en la organización y coordinación de las asignaturas de las titulaciones.

— Grado de claridad de la figura de coordinador/ra de asignatura: rol que cumple, tareas que realiza, etc..
— Grado de percepción de la existencia de la figura de coordinador/ra de asignatura.
— Grado de reconocimiento académico y/o profesional a la figura de coordinador/ra de asignatura.
— Planteamiento y puesta en marcha de iniciativas y proyectos que sigan adecuando los procesos de coordinación docente, incluso a nivel intercentros.
— Grado de normativización de la función de coordinador/ra de asignatura.

Por todo ello, se propuso también un plan de acciones concretas que buscaba incidir de manera directa en esta relación de aspectos. Dicho plan recibió el nombre de "Plan de Actuación para la Mejora de la Coordinación Docente-Educación" (PAMCDE). Este plan se propuso con la intención de tener alcance respecto a su aplicación tanto a nivel de profesorado como también de departamento, centro (facultad) e institución (universidad). Así bien, los principales destinatarios a los que se han dirigido las acciones propuestas son:

— Profesorado de las titulaciones de Grado en Magisterio en Educación Infantil y Grado en Magisterio en Educación Primaria.
— Estudiantes de las titulaciones de Grado en Magisterio en Educación Infantil y Grado en Magisterio en Educación Primaria.
— Departamentos con carga docente en los grados antes mencionados.
— Facultad de Educación.
— Vicerrectorado:

- Vicerrectorado de Profesorado.
- Vicerrectorado de Política Académica.
- Vicerrectorado de Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo.

De esta manera, con este plan se pretendía:

— Visibilizar la figura de "Coordinador/ra de asignatura" a nivel de departamento, centro y universidad.
— Clarificar el rol de "Coordinador/ra de asignatura".
— Incentivar y propiciar la figura de "Coordinador/ra de asignatura".

— Fomentar el reconocimiento académico y profesional del "Coordinador/ra de asignatura".

— Proponer y potenciar vías de apoyo para el profesorado en su función como "Coordinador/ra de asignatura".

— Propiciar condiciones (de infraestructura…) adecuadas para el buen hacer del profesorado como "Coordinador/ra de asignatura".

Para ello, las acciones que se llevaron a cabo fueron:

1. Identificar a los coordinadores/ras de asignatura.
2. Visibilizar las personas implicadas en la función de coordinador/ra.
3. Realizar reuniones con los coordinadores de asignatura.
4. Difundir las funciones de coordinador/ra de asignatura entre el profesorado.
5. Difundir las funciones coordinador/ra de asignatura entre el alumnado.
6. Normativizar el rol de coordinador de asignatura.
7. Realizar una jornada inter-departamental en relación a la función de coordinador/ra de asignatura.
8. Proponer sistemas de reconocimiento académico y profesional del coordinador/ra de asignatura.
9. Construir un espacio web que sirva de lugar de encuentro virtual para el profesorado.
10. Proponer un proyecto de innovación en relación a la adecuación del PAMCDE.

Como podemos observar esta propuesta representa una oportunidad para hacer factible el marco constituido tras el desarrollo del PIET "Mejoras en los procesos de coordinación docente en las titulaciones en Magisterio en Educación Infantil y Magisterios en Educación Primaria de la Facultad de Educación". Así, se busca promover la aparición de un contexto propicio para favorecer una adecuada y ajustada actuación por parte de los coordinadores de asignatura. Específicamente se trataría de un contexto en el que no solo se visibilice la figura en cuestión y se clarifique su rol, sino en el que también se incentive y propicie la existencia de dicha figura, fomentando el reconocimiento y proponiendo y potenciando vías de apoyo y condiciones adecuadas para el buen hacer del profesorado implicado en tareas de coordinación.

Ahora bien, se entiende necesario para conocer las posibilidades de transferibilidad y sosteniblidad de dichas acciones que la propuesta se acompañe de un proceso de análisis y reflexión que nos permita obtener datos y evidencia con respecto a la viabilidad, adecuación y alcance de la puesta en marcha de las acciones del PAMCDE. De hecho, para poder dar respuesta a esta necesidad nace esta iniciativa como una de las acciones que se propone dentro del plan (el desarrollo de un nuevo PIET que

analizara la adecuación del plan). En este trabajo el objetivo consiste en analizar, desde perspectivas cuantitativas y cualitativas, las dimensiones de relevancia, interés, utilidad, aplicabilidad y adecuación con respecto a las acciones más representativas que recoge el PAMCDE. Dichas acciones son la elaboración y distribución de una guía de recomendaciones para el coordinador, y la organización de una jornada de reflexión sobre los procesos de coordinación dirigida al profesorado.

2. Metodología

El plan fue finalmente puesto en marcha entre los meses de Octubre de 2018 y Junio de 2019. A partir de la puesta en marcha del PAMCDE, y gracias a la distribución de tareas entre los miembros del equipo de trabajo del proyecto, se pudieron recoger datos con respecto a las dimensiones de análisis de interés de esta propuesta.

En relación a la acción 4 del PAMCDE (que se acompañó de tareas de difusión asociadas con la acción 5), se confeccionó un cuestionario (https://forms.gle/H6mjLbTCZc6yd2WQA) para obtener datos sobre la adecuación, utilidad y claridad de la documentación y recursos desarrollados para clarificar y difundir las funciones de coordinador de asignatura. Un procedimiento de recogida de datos que también se estableció en el caso de la puesta en marcha de la acción 7 para ahondar en el grado de relevancia, interés y aplicabilidad de la jornada de reflexión celebrada, así como en el grado de satisfacción percibido en relación a las mismas.

3. Resultados

Centrándonos en la recogida de datos en relación a la Guía de Recomendaciones, el cuestionario fue cumplimentado por profesores titulares de universidad, profesores titulares de escuela universitaria, profesores contratados doctores (ordinarios e interinos), profesores ayudantes doctores, profesores asociados, profesores colaboradores y profesores en comisión de servicio. Además, un 66,7% de este profesorado han sido coodinador/ra de asignatura en este curso 18-19.

En este sentido, un 73,3% de estos profesores han tenido en cuenta esta guía desde el momento en que fue enviada desde la coordinación como un documento de referencia para la labor docente (ver Fig. 1). Además, un 76,7% de los profesores la ven como un recurso necesario para propiciar adecuados procesos de organización docente y como una vía para favorecer el cumplimiento de la

función de coordinador/ra de asignatura. Datos que permiten entrever la necesidad que existía de contar con un material como este para facilitar las tareas de coordinación. De hecho, el 80% están de acuerdo o muy de acuerdo con entender dicha guía como un recurso útil que sustenta el rol de coordinador/ra de asignatura (ver Fig. 2).

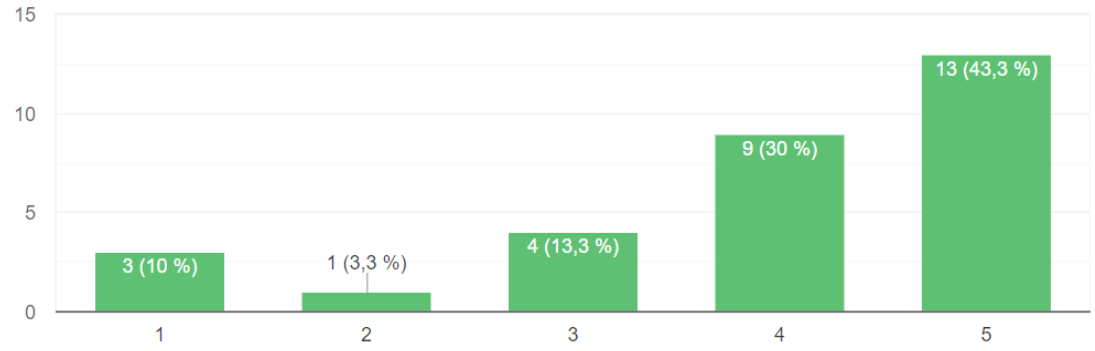


Figura 1. Respuestas a la afirmación "He tenido en cuenta la "Guía de Recomendaciones" desde el momento en que fue enviada desde la coordinación como un documento de referencia para mi labor docente" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

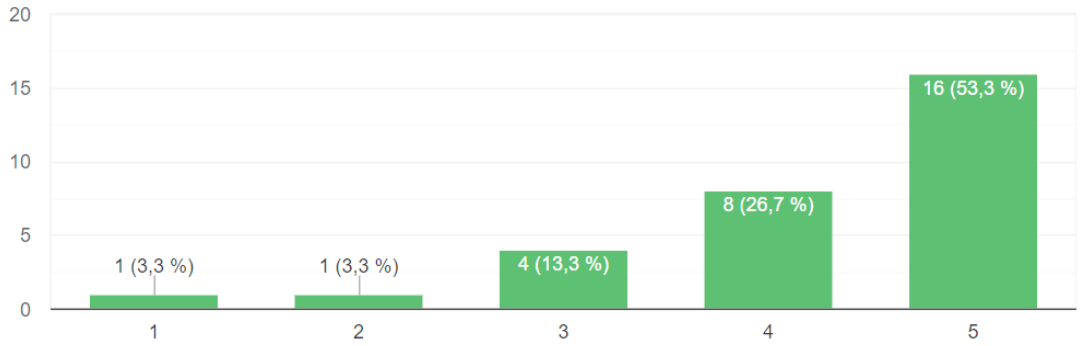


Figura 2. Respuestas a la afirmación "La "Guía de Recomendaciones" es un recurso útil que sustenta el rol de coordinador/ra de asignatura" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

En la misma línea, y con respecto a la claridad y adecuación de la guía, aunque un 83,3% y un 80% están de acuerdo o muy de acuerdo con que las recomendaciones son claras y concretas, respectivamente; un 43,3% del profesorado no tiene claro que el documento sea visualmente eficaz y facilite su manejo (ver Fig. 3). De hecho, algunos profesores realizaron aportaciones y valoraciones cualitativas en las que destacaban la necesidad de realizar un presentación formal con facilitadores gráficos y textuales, y la necesidad de una mayor síntesis. Un 43,3% del profesorado también entiende que es necesario mantener una posición de actualización continua con respecto al contenido de

la guía (ver Fig. 4), teniendo en cuenta que nos encontramos en un proceso dinámico en el que incluso podríamos considerar otras figuras como el coordinador intercentros y el coordinador de curso (buscando favorecer una mayor coordinación inter-departamental).

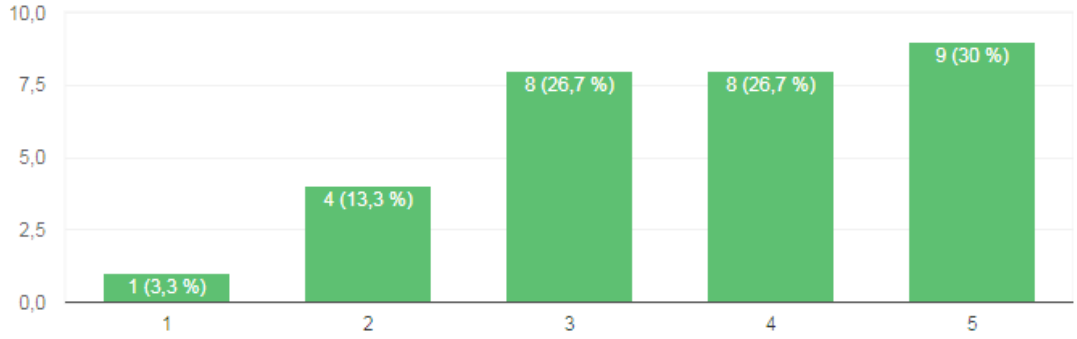


Figura 3. Respuestas a la afirmación "El formato de la "Guía de Recomendaciones" es visualmente eficaz y facilita su manejo" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

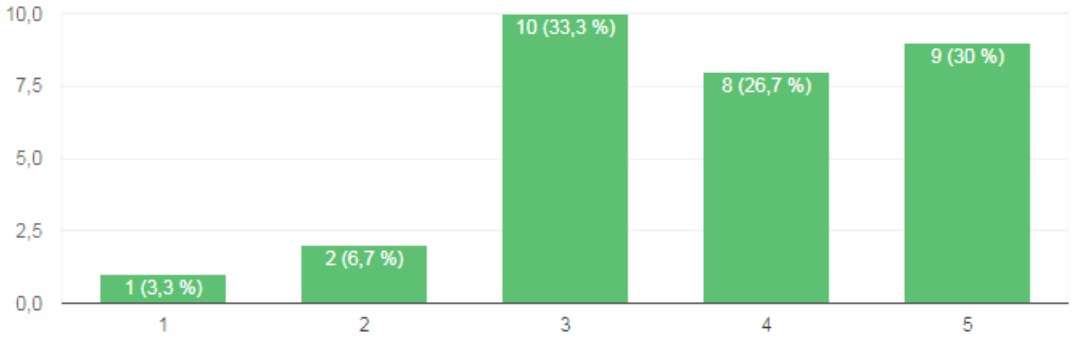


Figura 4. Respuestas a la afirmación "La "Guía de Recomendaciones" es un documento de referencia cuyo contenido puede mantenerse vigente sin necesidad de una actualización continua" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

Respecto al alcance, un 76,6% de los profesores están de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que la guía podría ser un documento que puede utilizarse en otras titulaciones y/o centros (ver Fig. 5). Se considera un recurso que puede propiciar unas condiciones adecuadas para promover y facilitar los procesos de coordinación docente (ver Fig. 6). Es un medio que, según un alto porcentaje de profesorado participante, permite clarificar (ver Fig. 7) y concretar (ver Fig. 8) las funciones de coordinador de asignatura.

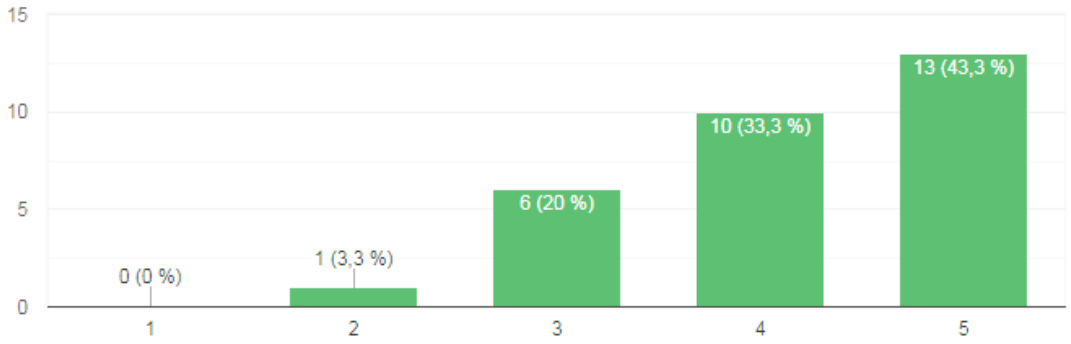


Figura 5. Respuestas a la afirmación "La "Guía de recomendaciones" podría ser un documento que puede utilizarse en otras titulaciones (y centros)" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

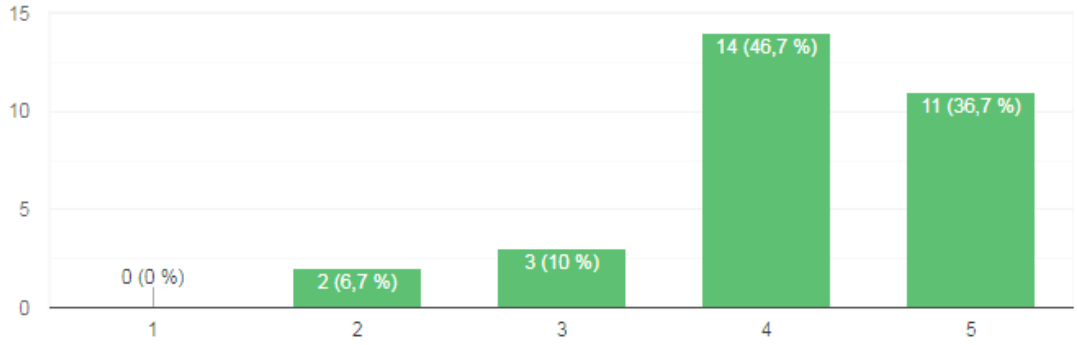


Figura 6. Respuestas a la afirmación "Las recomendaciones facilitadas a través de la guía, a nivel de centro y departamento, propician unas condiciones adecuadas para promover y facilitar la función de coordinador/ra de asignatura" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

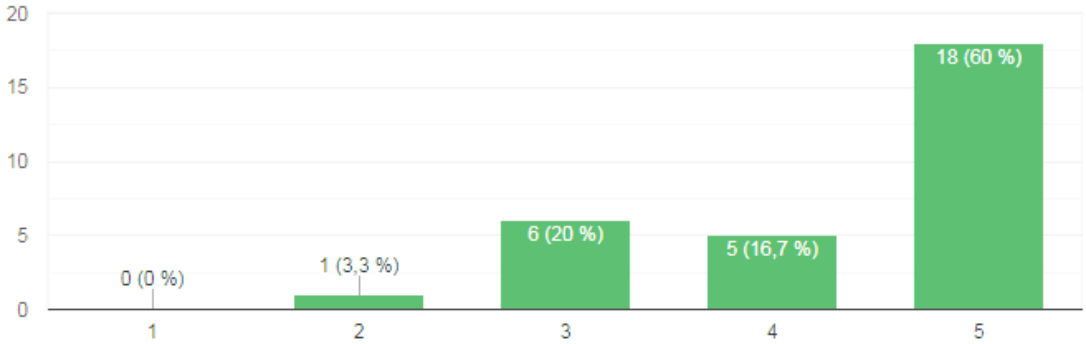


Figura 7. Respuestas a la afirmación "Las recomendaciones facilitadas a través de la guía, a nivel de profesorado, permiten clarificar las funciones del coordinador/ra de asignatura" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

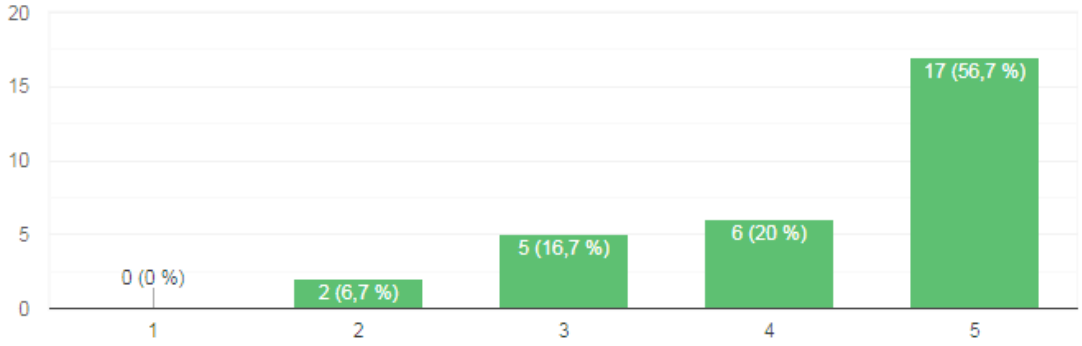


Figura 8. Respuestas a la afirmación "Las recomendaciones facilitadas a través de la guía, a nivel de profesorado, permiten concretar las funciones del coordinador/ra de asignatura" (basada en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

En general, el profesorado muestra un alto grado de satisfacción con la Guía de Recomendaciones (ver figura 9).

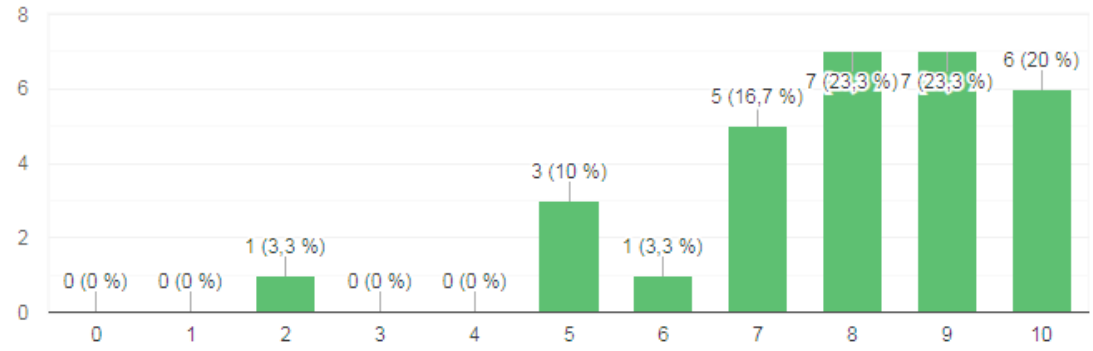


Figura 9. Grado de satisfacción del profesorado con la Guía de Recomendaciones (basada en una escala tipo likert de 0 –nada satisfecho- a 10 –muy satisfecho-)

De la misma forma, y en relación a la acción 7, el profesorado participante en la Jornada de Reflexión muestra un alto grado de interés y satisfacción con las mismas (ver figura 10). Entre las propuestas incluidas dentro de ellas, los participantes estaban de acuerdo con que la mesa redonda organizada "El profesorado en la universidad española hoy: nuevos retos y perfiles en la docencia, investigación y gestión" propició un espacio de reflexión que incidiera en la realidad universitaria y

el perfil y labor docente actual, y también que propiciara unas condiciones adecuadas que facilitaran la promoción del profesorado de nuestro centro como personal con tareas docentes, investigadoras y de gestión (ver figura 11). Asimismo, muestran un alto grado de acuerdo con las afirmaciones que determinan que la conferencia "DEL INDIVIDUALISMO A LA COLABORACIÓN: el gran desafío de la docencia universitaria" también propició un espacio de reflexión y unas condiciones adecuadas para promover una cultura de calidad en nuestro centro (ver figura 12). Lo mismo se ha observado con respecto al taller "Experiencias y retos de la coordinación docente en la Facultad de Educacion", incluso afirmando que la iniciativa ha sido útil para propiciar condiciones adecuadas que faciliten la terea de organización y coordinación docente en nuestro centro (ver figura 13). Finalmente, es importante destacar que el profesorado estaba de acuerdo con el hecho de que era conveniente e importante proponer este tipo de iniciativas y actividades de forma periódica.

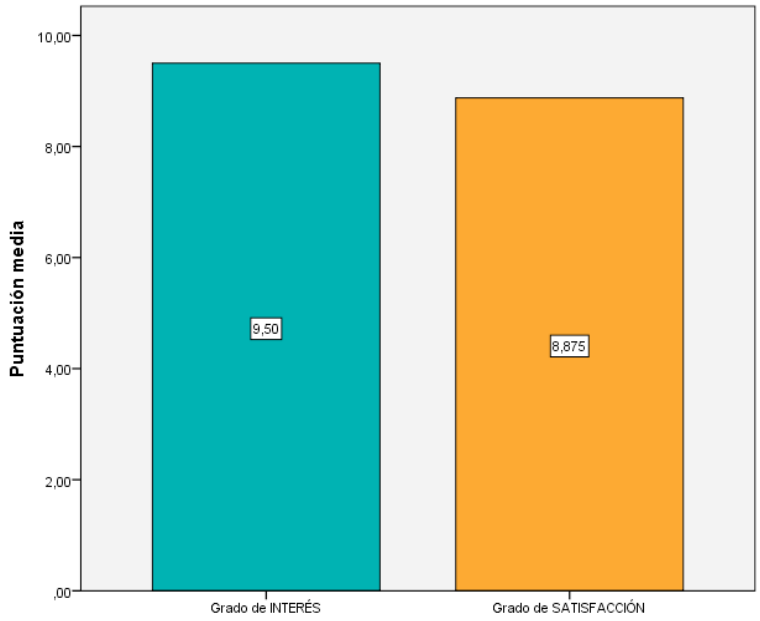


Figura 10. Grado de interés y satisfacción con la Jornada de Reflexión (basada en una escala tipo likert de 0 –nada interesante/satisfecho- a 10 –muy interesante/satisfecho-)

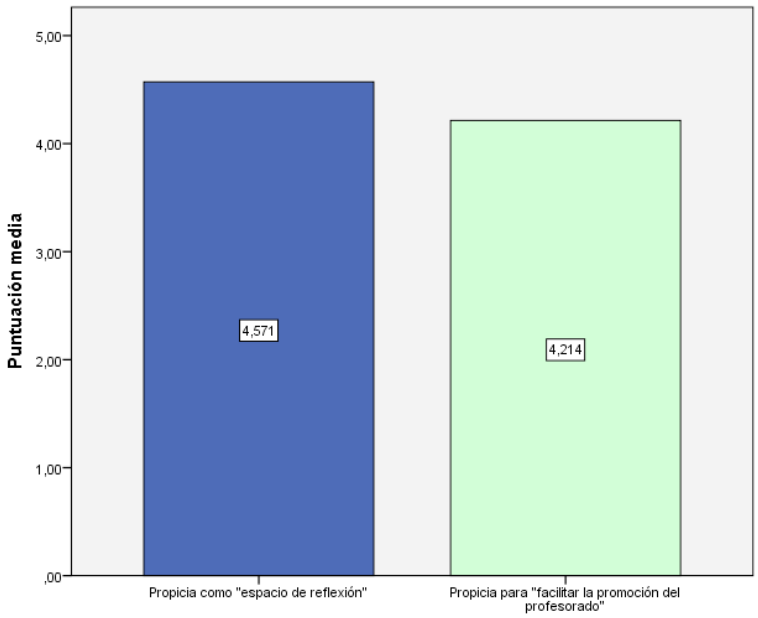


Figura 11. Puntuaciones medias con respecto a los ítems "La estructura y contenido de la iniciativa ha sido adecuada para propiciar un espacio de reflexión que incidiera en la realidad universitaria y el perfil y labor docente actual" y "La iniciativa ha sido útil para propiciar condiciones adecuadas que faciliten la promoción del profesorado de nuestro centro como personal con tareas docentes, investigadoras y de gestión" (basadas en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

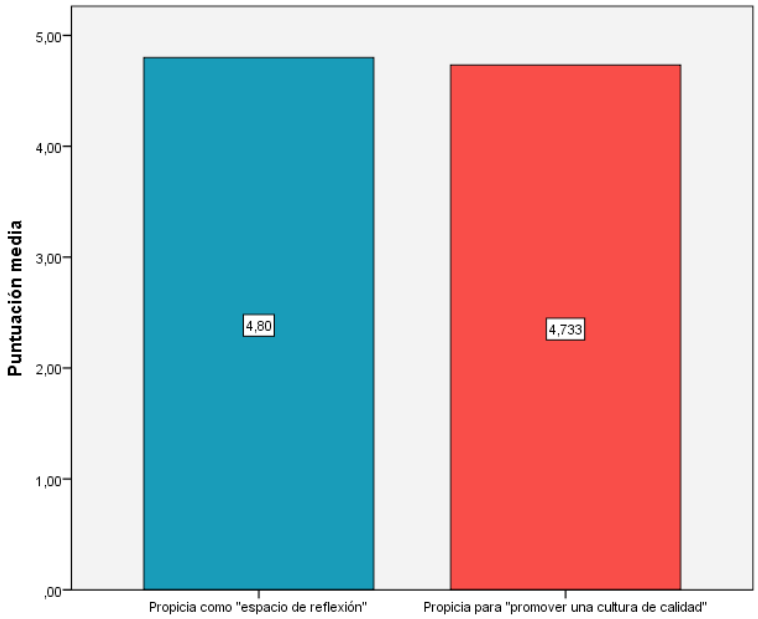


Figura 12. Puntuaciones medias con respecto a los ítems "La estructura y contenido de la iniciativa ha sido adecuada para propiciar un espacio de reflexión que incidiera en la realidad universitaria y el perfil y labor docente actual" y "La iniciativa ha sido útil para propiciar condiciones adecuadas que promuevan una cultura de calidad en nuestro centro" (basadas en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

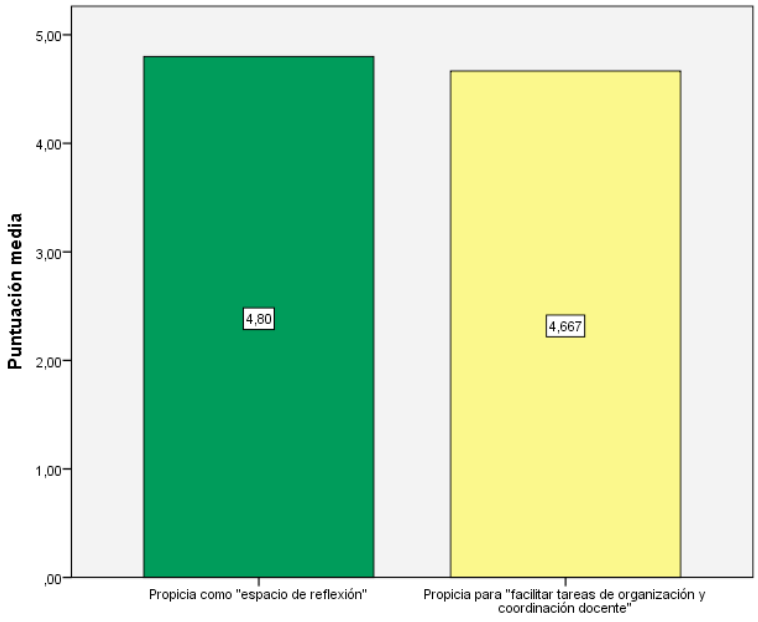


Figura 13. Puntuaciones medias con respecto a los ítems "La estructura y contenido de la iniciativa ha sido adecuada para propiciar un espacio de reflexión que incidiera en la realidad universitaria y el perfil y labor docente actual" y "La iniciativa ha sido útil para propiciar condiciones adecuadas que faciliten la tarea de organización y coordinación docente en nuestro centro" (basadas en una escala tipo likert de 1 –muy en desacuerdo- a 5 –muy de acuerdo-)

4. Conclusiones

La propuesta representa un claro punto de partida para seguir trabajando en pro de la excelencia universitaria. La puesta en marcha de acciones concretas que permitan incidir en los procesos de coordinación docente favorece el establecimiento de condiciones docentes, departamentales e institucionales realista que pueden hacer factible una oferta formativa de calidad para nuestros estudiantes. Unas condiciones que no sólo se ajustan al contexto de nuestras propias titulaciones, sino también al de otros centros, titulaciones y universidades. Como podemos observar, el desarrollo de este trabajo muestra que se está promoviendo la aparición de un contexto propicio para favorecer una adecuada y ajustada actuación por parte de los coordinadores de asignatura que al mismo tiempo favorezca una formación de calidad de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. Se trataría de un contexto en el que no solo se visibilice la figura en cuestión y se clarifique dicho rol, sino que se propongan y potencien vías de apoyo.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Formação docente e tecnologias digitais: Uma análise das produções acadêmicas brasileiras

Ketilin Mayra Pedro[1], Vera Lúcia Messias Fialho Capellini[2]

[1]*Universidade do Sagrado Coração (Brasil)*

[2]*Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"(Brasil)*

ketilinp@yahoo.com.br, vera.capellini@unesp.br

Resumo

Enquadramento Conceptual: O avanço e a disseminação das tecnologias digitais provocaram inúmeras mudanças na sociedade, de modo que novas competências e habilidades são exigidas cotidianamente, sendo necessário refletir sobre a capacitação dos professores em relação à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, uma vez que estes atuam cotidianamente com os estudantes e compartilham da responsabilidade de torná-los digitalmente competentes. **Objetivos:** Considerando a importância de analisar as produções acadêmicas sobre a temática, com o intuito de examinar as produções e identificar novas temáticas a serem pesquisadas, este artigo teve por objetivo revisar a literatura sobre a formação de professores, no âmbito das tecnologias digitais. **Metodologia:** Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). No Portal de Periódicos da Capes, encontramos 14 produções acadêmicas, das quais apenas sete versavam, especificamente, sobre a formação de professores e o uso das tecnologias digitais, enquanto, no SciELO, foram encontrados 39 artigos, 8 dos quais foram selecionados para a presente pesquisa. **Resultados:** Ao observar as produções, verificou-se que, embora haja a necessidade de promover uma formação adequada para o aproveitamento desses recursos, no contexto escolar, ainda há alguns entraves e dificuldades nesse processo. Sendo que, a atribuição de intencionalidade pedagógica às práticas educativas é condição *sine qua non* para uma aprendizagem de qualidade e significativa, de sorte que a intencionalidade também deve se fazer presente em práticas que utilizam as tecnologias digitais. **Conclusão:** Diante do exposto, constatamos que é preciso promover formações iniciais e continuadas que propiciem mais do que conhecimentos instrumentais para a adoção das TDIC, tornando-se necessário refletir, conhecer e delinear novas metodologias de ensino, que empreguem tais recursos como um artefato pedagógico para construção e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, toda a equipe escolar deve apropriar-se da tecnologia, de forma que estas sejam parte do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tornando-se um recurso "invisível" dentro da sala de aula, em função da tamanha familiaridade e naturalidade com que são empregados.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Tecnologias Digitais, Revisão de Literatura, Produções Científicas.

Abstract

Conceptual Framework: The advancement and spread of digital technologies have raised several changes in society so that new skills and abilities become required on a daily basis. Thus, it is necessary to reflect on the formation of teachers when it comes to the use of technological resources in the classroom since they act daily with students and share the responsibility of making them digital competent. **Objectives:** Considering the importance of analyzing academic productions on the subject and aiming to examine such productions and identifying new themes, this study aimed to review the literature on the formation of teachers in the field of digital technologies. **Methodology:** We conducted bibliographic research on the CAPES Journals Portal and on the Scientific Electronic Library Online (SciELO). Among the 14 academic productions identified on the CAPES Journals Portal, only seven dealt specifically with teacher formation and the use of digital technologies while, on the SciELO, among 39 articles identified, 8 were chosen to this study. **Results:** Observing such productions, we verified that although there is a need to promote an adequate formation for the use of these resources in the school context, there are still some obstacles and difficulties in this process. Also, attribution of pedagogical intention to educational practices is a *sine qua non* for quality and meaningful learning, and intentionality must also be present in practices that use digital technologies. **Conclusion:** Given the above, it is necessary to promote initial and continuous training that provides more than instrumental knowledge for the adoption of ICT. It becomes necessary to reflect, know, and delineate new teaching methodologies that employ such resources as a pedagogical artifact for the construction and enrichment of the teaching-learning process. From this viewpoint, all school staff must appropriate technologies, so that they are part of the students' teaching-learning process, becoming an "invisible" resource in the classroom due to the familiarity and naturalness they are employed.

Keywords: Teacher's Formation, Digital Technologies, Literature Review, Scientific Productions.

1. Enquadramento conceptual

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se caracterizam pela conectividade e interatividade proporcionadas pela internet, de maneira que se pode considerar como TDIC qualquer recurso tecnológico que apresente conexão com a internet (VALENTE, 2013).

Segundo Santaella (2014), as TDIC podem ser caracterizadas também como tecnologias de acesso, uma vez que, com a popularização da internet, o acesso aos conteúdos e ambientes digitais cresceu demasiadamente.

Com base nessas definições e nas transformações que as TDIC proporcionaram para os diferentes setores da sociedade, é inegável que tais tecnologias modificaram e ainda alteram o modo como interagimos com as pessoas, com as informações e com os conhecimentos produzidos.

Alguns autores como Palfrey e Gasser (2011), apontam que os estudantes nascidos na era digital passam grande parte do tempo conectados aos dispositivos eletrônicos e digitais, evidenciando a necessidade de as instituições escolares incorporarem a utilização desses recursos, de forma intencional, nas práticas pedagógicas.

Ao considerar a necessidade de desenvolver nos estudantes habilidades e competências digitais, para que estes possam usar as TDIC de maneira intencional e produtiva, faz-se necessário refletir sobre a capacitação dos professores em relação à adoção dos recursos tecnológicos em sala de aula, visto que estes atuam cotidianamente com os estudantes e compartilham da responsabilidade de torná-los digitalmente competentes.

Destaca-se que, a fim de proporcionar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências digitais, é preciso que os estudantes sejam instrumentalizados e mediados na adoção das TDIC, além de terem conhecimentos básicos sobre a utilização de *hardwares* e *softwares*. Nesse sentido, apresentar competências digitais é imprescindível àqueles que sobreviverão, na sociedade da informação e na cultura digital, de sorte que os professores devem compreender e se adaptar a esse novo contexto.

De acordo com Santos (2003), é função do professor, frente às TDIC: ofertar um ensino que ultrapasse as paredes da sala de aula; promover interdisciplinaridade; quebrar a estrutura linear das atividades pedagógicas. No entanto, para que o professor desempenhe essas funções, a formação para atuar com as TDIC é primordial.

Conforme Romero (2008), a disseminação das tecnologias digitais confere novas atribuições ao professor, como: assessorar e guiar a autoaprendizagem, motivar e facilitar a utilização dos recursos, selecionar e adaptar materiais audiovisuais, produzir material em diferentes plataformas, compreender o conceito de aprendizagem, ao longo da vida.

Diante do exposto, torna-se importante analisar as produções acadêmicas sobre a temática, com o intuito de delinear um estado da arte sobre o assunto e identificar novas temáticas e objetos a serem pesquisados. Assim, este artigo teve por objetivo realizar uma revisão de literatura sobre a formação de professores, no âmbito das tecnologias digitais.

2. Método

Foi efetuada uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a partir dos descritores "Formação de Professores" e "Tecnologia". Ademais, frisamos ter utilizado o operador booelano *and*, para obter maior precisão na busca.

No Portal de Periódicos da Capes, encontramos 14 produções acadêmicas, das quais apenas sete versavam, especificamente, sobre a formação de professores e o uso das tecnologias digitais, enquanto, no SciELO, foram encontrados 39 artigos, 8 dos quais foram selecionados para a presente pesquisa.

As produções escolhidas referem-se às pesquisas nacionais que contemplam a formação dos professores, no âmbito da tecnologia, tanto na educação básica quanto no ensino superior, que foram lidas na íntegra e analisadas com base no referencial teórico da área.

3. Resultados e discussões

O artigo de Belloni, publicado no ano de 1998, já apontava a necessidade de refletirmos sobre o papel do professor frente às TDIC e enfatizava a necessidade de a pesquisa ser o eixo norteador, no processo de formação de professores. Além das questões citadas, a autora defendia a criação de metodologias de ensino diferenciadas, as quais fossem capazes de integrar diferentes conteúdos, como também a criação de materiais de suporte e infraestrutura adequada.

Ao examinar o estudo de Belloni (1998), verificamos que os apontamentos feitos há vinte anos ainda se encontram atuais, de maneira que muitas necessidades destacadas não foram, até hoje, superadas. Embora atualmente tenhamos um discurso frequente sobre a incorporação das TDIC e das metodologias ativas, no contexto escolar, é fato que não alcançamos a transformação educacional desejada. Muitos professores ainda baseiam suas práticas na transmissão de conhecimentos, revelando dificuldades em propor atividades que desafiem e mobilizem os estudantes. Para Thadei (2018, p. 95-

96), "[...] a mudança de uma cultura escolar na era digital não passa apenas pela transformação do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem", sendo necessário que toda a comunidade escolar incentive e proponha novas práticas pedagógicas, que também estejam baseadas nos conhecimentos prévios e nos desejos dos estudantes nascidos na era digital.

A pesquisa desenvolvida por Barreto et al. (2006) teve por objetivo analisar teses e dissertações defendidas entre os anos de 1996 a 2012, a fim de identificar as tendências de incorporação das TDIC na formação de professores. Ao concluir a investigação, as autoras apontaram três tendências: elaboração de propostas de ensino a distância; utilizar os recursos tecnológicos como aperfeiçoamento do ensino presencial; considerar as TDIC como elemento-chave nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao observar as tendências citadas pelas autoras, verifica-se que as propostas metodológicas relacionadas ao ensino híbrido e à sala de aula invertida atendem aos apontamentos dos autores. De acordo com Moran (2018), a tendência é de que a educação se torne cada vez mais híbrida, porque esta já não acontece mais apenas no espaço físico, pois qualquer pessoa pode acessar conhecimentos e conteúdos em qualquer hora e lugar, por meio dos dispositivos móveis. A sala de aula invertida é um dos métodos existentes para aperfeiçoar o ensino ofertado presencialmente, uma vez que devemos concentrar as informações básicas sobre um conteúdo, no ambiente virtual, e propor, em sala de aula, atividades desafiadoras e criativas que coloquem em uso as informações previamente acessadas pelos estudantes.

A pesquisa de Freitas (2010) problematiza a temática do letramento digital. A autora salienta o quanto os nativos digitais apresentam habilidades para o emprego das TDIC, sendo que, na maioria das vezes, tais habilidades são superiores e mais precisas do que aquelas apresentadas pelos professores. Nessa perspectiva, a autora evidencia a necessidade de letrarmos digitalmente professores e estudantes, para o uso intencional das TDIC, de forma que os professores também possam demonstrar abertura para aprender com aqueles que já nasceram em uma sociedade digital e conectada.

Sobre o letramento digital, Buzzato (2010) afirma que este é preponderante para a concepção de educação inovadora que possibilite a transformação social, incorporando o conceito da participação e do compartilhamento de conteúdo. A respeito disso, Kellner (2004) argumenta que necessitamos cultivar as múltiplas alfabetizações, pois somente considerando o velho e o novo é que conseguiremos reestruturar a educação, de sorte a atender às necessidades de uma sociedade/cultura digital.

Cardoso (2011), em sua pesquisa de Mestrado, buscou compreender como acontece a inserção das TDIC na prática cotidiana de professores que estão inseridos no Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE). Por meio da formação ofertada no Núcleo, os professores foram incentivados a alterar as propostas pedagógicas, inserindo as TDIC e partilhando as aprendizagens construídas. Através dessa prática, os professores são convidados a refletir sobre a própria prática e conseguem mobilizar os demais professores, com propostas interdisciplinares.

A reflexão sobre a própria prática é um elemento-chave para o aprimoramento das propostas educacionais e do processo de ensino-aprendizagem. Para Bacich (2018, p. 141), a reflexão sobre a utilização das TDIC, no cotidiano escolar, revela que as tecnologias devem ser usadas com o "[...] objetivo de oferecer mais interação, e não para, meramente, transmitir conhecimento."

O estudo de Pinho e Lima (2013) investigou a percepção de professores sobre a importância da fluência digital e da adoção pedagógica das TDIC, no ensino de línguas estrangeiras. Os resultados apontaram que a fluência digital deve ser considerada como uma competência preponderante para a elaboração de aulas inovadoras e dinâmicas, que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Resnick (2002), ao cunhar o termo *fluência digital*, ressalta que não basta sabermos conteúdos fragmentados, mas é preciso atribuir significado a esses conhecimentos e ferramentas, favorecendo uma participação mais significativa, na sociedade da informação e na cultura digital.

A pesquisa de Herpich (2013) discutiu a formação de professores, no âmbito do letramento digital; os resultados obtidos demonstraram que há uma heterogeneidade em relação à familiarização com os recursos tecnológicos e a linguagem digital, sendo que alguns professores apresentam melhor fluência digital que outros, além disso, observou-se que a integração das tecnologias no âmbito da vida pessoal e nas práticas educativas ainda está em processo de construção. Nessa perspectiva, a autora destaca que o letramento digital deve ser tomado como uma peça-chave na formação continuada de professores.

Percebe-se que, mais uma vez, a temática do letramento digital aparece nas produções acadêmicas, revelando-se como um tema emergente, no contexto atual da educação. Segundo Buzato (2010), o letramento digital é preponderante para conceber uma educação inovadora e a transformação social, incorporando o conceito da participação e do compartilhamento de conteúdo.

O estudo desenvolvido por Gomes et al. (2014) investigou a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, para a oferta de um curso de formação continuada. Os dados da pesquisa indicaram que aqueles cursistas que apresentavam maior familiaridade com as TDIC obtiveram igualmente melhor desempenho nas atividades propostas no curso.

Os apontamentos apresentados no estudo citado anteriormente indicam a necessidade de ofertar aos professores uma formação instrumental e conteudista sobre o emprego das TDIC, no contexto escolar. Não são todos os professores que possuem familiaridade com os recursos tecnológicos, sendo de extrema importância, em um primeiro momento, propor atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades básicas de uso. Segundo Barros e Brighenti (2004), a formação de professores para a contemporaneidade deve estar pautada em situações reais do cotidiano escolar, de forma a proporcionar um conhecimento tecnológico e científico atual.

Para Lueg (2014), é necessário desenvolver em estudantes e professores as competências digitais, a fim de que não façam uma utilização apenas técnica e instrumental das TDIC, porém, sejam capazes de aproveitar todo o potencial informativo que elas oferecem.

A pesquisa desenvolvida por Camargo et al. (2014) teve por objetivo descrever um projeto de formação de professores, na área de tecnologias e mídias interativas. Os principais aspectos destacados na pesquisa referem-se à necessidade de problematização, para que possamos pensar os problemas educacionais, tendo em vista os aspectos políticos e sociais, assim como o reconhecimento de que os professores também podem aprender com os estudantes nascidos na era digital.

Na verdade, os estudantes do século XXI possuem mais familiaridade e habilidades no uso das TDIC; tal fato deve ser atribuído tanto às inúmeras inovações tecnológicas dos últimos anos quanto à popularização dos recursos tecnológicos. Embora os estudantes apresentem maiores habilidades, a literatura aponta que estes não aproveitam o potencial das tecnologias digitais de modo adequado, já que fazem uma utilização muito mais comunicacional do que produtiva (LAGARTO, 2013). Nessa perspectiva, é primordial que o professor esteja disposto a conhecer os interesses e preferências dos estudantes em relação às TDIC e os oriente para um aproveitamento intencional, adequado e produtivo.

Sá e Endlish (2014) propõem uma reflexão sobre a formação de professores, no âmbito das tecnologias digitais. Conforme as autoras, a concepção atual de formação se explicita de modo fragmentado, além de ainda perpetuar uma concepção baseada na dicotomia entre conteúdos curriculares e tecnologias, de forma que a tecnologia é idealizada meramente como ferramenta ou apoio. Nesse sentido, há que se propor uma formação docente amparada por uma concepção complexa e globalizada sobre as questões tecnológicas.

Os apontamentos dos autores nos levam a refletir sobre a necessidade de ultrapassar a mera utilização dos recursos tecnológicos, sendo necessário que os docentes se apropriem dos conceitos que permeiam as questões tecnológicas, no mundo contemporâneo. Segundo Snyder (2004), precisamos reconhecer as TDIC como parte fundamental da cultura e das comunicações, pois somente desse modo poderemos chegar a uma proposição mais realista e pertinente de sua adoção, no ambiente escolar.

A pesquisa de Mestrado de Spagnolo (2013) teve por objetivo refletir a formação de professores para o uso da TDIC, em uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul. Por meio dos dados obtidos, foi possível observar a preocupação constante dos docentes em ofertar um ensino reflexivo e inovador, através das tecnologias digitais, de sorte que aqueles que participaram da formação do Programa um Computador por Aluno (PROUCA)[1] consideraram o mesmo positivo e satisfatório.

1 Instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, o PROUCA tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógi-

A pesquisa de Tedesco (2015) teve por objetivo investigar a formação continuada de professores alfabetizadores, com base na política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do PROUCA. Os professores demonstraram-se satisfeitos com a formação ofertada, uma vez que a mesma possibilitou o desenvolvimento de competência e habilidades as quais podem qualificar o fazer pedagógico integrado com as tecnologias digitais.

Os estudos desenvolvidos por Spagnolo (2013) e Tedesco (2015) relacionam-se, já que ambos buscaram analisar propostas de formação continuada relacionadas ao PROUCA. Os referidos estudos indicam a importância de programas governamentais capazes de estimular a aquisição de recursos tecnológicos, bem como a formação da equipe docente. Para Viana (2004), a formação continuada de professores enfrenta desafios constantes, em decorrência das aceleradas mudanças ocorridas no campo social e tecnológico.

O estudo de Martins e Flores (2015) apresentou um panorama dos resultados alcançados com a implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)[2], em escolas públicas. O panorama foi elaborado com base em uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A análise das produções acadêmicas encontradas revelou que, a despeito do grande volume de recursos públicos destinados ao ProInfo, há poucas evidências empíricas do uso efetivo das tecnologias digitais, nas práticas pedagógicas. Foi observada também a necessidade da ampliação de ofertas de cursos de formação continuada, ação esta que não converge com as apresentadas no documento do ProInfo.

Nessa perspectiva, apontamos que não basta prover recursos tecnológicos e de infraestrutura, todavia, é preciso considerar o processo de formação como elemento essencial. Segundo Bacich (2018), precisamos tornar os professores proficientes no uso das TDIC, de modo que estes sejam capazes de integrá-las ao currículo de maneira intencional e produtiva; para a autora, integrar as TDIC em situações de ensino-aprendizagem não é uma prática que se consolida do dia para a noite, porém, tal integração acontece de modo gradativo, por meio de uma ação crítica e reflexiva sobre o emprego das TDIC, no contexto educativo.

ca e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis, denominados laptoips educacionais. Disponível em: www.fnde.gov.br/programas/proinfo/.../programa-um-computador-por-aluno-prouca. Acesso em: 05. fev. 2019.

2 O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo. Acesso em: 05 fev. 2019.

O estudo de Souza e Passos (2015) teve por objetivo identificar a receptividade ao *software* SuperLogo por estudantes do curso de Pedagogia e professores dos anos iniciais, que participaram de um curso de extensão *online*. A análise dos dados permitiu observar que os participantes da pesquisa foram receptivos à proposta de utilização do SuperLogo enquanto um recurso pedagógico. O estudo demonstrou, igualmente, a importância do planejamento prévio das ações, para que o professor tenha domínio básico sobre o *software* que será adotado.

A atribuição de intencionalidade pedagógica às práticas educativas é condição *sine qua non* para uma aprendizagem de qualidade e significativa, de sorte que a intencionalidade também deve se fazer presente em práticas que utilizam as tecnologias digitais. Moran (2018) enfatiza que o papel do professor contemporâneo é completo e amplo, uma vez que não pode mais estar centrado na mera transmissão de conhecimentos, cabendo ao professor planejar e ofertar aos estudantes roteiros de estudo e pesquisa personalizados, os quais propiciem aos estudantes uma intensa exploração educacional, ampliando seu desenvolvimento e potencial.

A pesquisa desenvolvida por Echalar e Peixoto (2016) reafirma que a formação docente não deve estar desconectada de uma formação social, filosófica e política, de sorte que, com base nessa perspectiva, as autoras propõem uma reflexão sobre o PROUCA. De acordo com as análises realizadas, o referido programa preconiza uma formação fragmentada e hierárquica, uma vez que há lacunas em relação aos aspectos pedagógicos e de inclusão digital.

De acordo com Santos e Sommerman (2009), a fragmentação do conhecimento traz consigo a ideia de objetividade e neutralidade, de maneira que o conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem, fica desprovido do sentido existencial, não contemplando a relação com o todo e com o sujeito, ao longo do processo cognitivo.

4. Conclusão

Ao examinar as produções acadêmicas sobre formação de professores, no âmbito das tecnologias digitais, verifica-se que, embora haja a necessidade de promover uma formação adequada para o emprego desses recursos, no contexto escolar, ainda há alguns entraves e dificuldades nesse processo.

É preciso promover formações iniciais e continuadas capazes de propiciar mais do que conhecimentos instrumentais para a utilização das TDIC, sendo necessário refletir, conhecer e delinear novas metodologias de ensino que usem tais recursos como um artefato pedagógico para construção e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é imperioso alterar

concepções pedagógicas e tecnológicas, visto que a formação docente não pode estar desvinculada de uma formação filosófica, social e política: somente por esse caminho será possível disponibilizar aos estudantes acesso autônomo aos conhecimentos produzidos historicamente.

A tendência na área educacional é de que tenhamos uma educação cada vez mais híbrida, na qual espaços e práticas presenciais e virtuais se misturem; nesse sentido, é preponderante que se conheçam os saberes e interesses dos estudantes, para promover uma utilização intencional das TDIC. Os momentos em sala de aula não devem servir somente para transmissão de conhecimento, mas como um espaço para o debate, a reflexão crítica e a construção de novos saberes.

Referências

Bacich, L. (2018) Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, p. 130- 152.

BARRETO, R. G.; Guimaraes, G. C.; Magalhaes, L. K. C.; Leher, E. M.T. (2006) As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Rev. Bras. Educ.* [online], vol.11, n.31, p.31-42. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100004. Acesso em: 7 abr. 2019.

Barros, D. M. V.; Brighenti, M. J. L. (2004) Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: Rivero, C. M. L.; Gallo, S. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, p. 125-144.

Belloni, M. L. (1998) Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? . *Educ. Soc.* [online], vol.19, n.65, pp.143-162. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 abr. 2018.

Buzato, M. E. K. (2010) *Cultura digital e apropriação ascendente:* apontamentos para uma educação 2.0. *Educ. rev*. v.26, n.3. p. 283-303. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0102-46982010000300014. Acesso em: 11 ago. 2015.

Camargo, V. R. T.et al.(2014) Educomunicação e Formação de Professores no projeto Tecnologias e Mídias Interativas na Escola" (TIME): conexões entre práticas de ensino e de aprendizagem. *Educação por escrito,* v. 5, n. 2, p.286-300. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/15848. Acesso em: 07 abr. 2018.

Cardoso, A. O. C. (2011) *A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação:* um diálogo necessário. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Echalar, A. D. L. F.; Peixoto, J. (2016) *Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno*. *Educ. rev.* [online], n.61, pp.205-222. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300205&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 fev. 2018.

Freitas, M. T. (2010) Letramento digital e formação de professores. *Educ. rev.*[online], vol.26, n.3 [cited 2018-04-07], pp.335-352. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 abr. 2018.

Gomes, S. G. S. G.; Leonardo, E. S.; Bhering, L. S. (2014) Utilização do ambiente virtual de aprendizagem PVANet para formação de professores. *Texto livre: linguagem e tecnologia*. v. 7, n. 1, p. 14-25. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.7.1.14-24. Acesso em: 7 abr. 2018.

Herpich, L. I. (2013) *Nos mares da formação continuada de professores:* navegando nos letramentos digitais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau.

Kellner, D. M. (2004) Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. In: Snyder, A. (Org.). *Alfabetismos digitales:* comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 227-250.

Lagarto, J. R. (2013) Inovação, TIC e sala de aula. In: Cavalheiri, A.; Engerroff, S. N.; Silva, J. C. (Org.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Santa Maria: Biblos, p. 133-158.

Lueg, C. F. (2014) Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación incial del profesorado. *Revista Científica de Educación y Comunicación*. Educom: Cádiz-Espanha, nov., p. 55-71.

Martins, R. X.; Flores, V. F. (2015) A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. *Rev. bras. Estud. pedagog.* Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00112.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

Moran, J. (2018) Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L.; Moran, J. (Org.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, p. 1-25.

Palfrey, J; Gasser, U. (2011) *Nascidos na era digital:* entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed.

Pinho, I. C.; Lima, M. S. (2013) Teacher's digital fluency: a new competence for foreigh language teaching. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. vol.13, n.3, p.711-739. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300003. Acesso em: 26 mar. 2018.

Resnick, M. (2002) *Rethinking Learning in the Digital Age*. Disponível em: https://llk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf . Acesso em: 13 jan. 2016.

Romero, C. S. (2008) Competencias del professorado ante el reto intercultural y TIC. In: Amaral, S. F.; García, F. G.; Rivilla, A. M. *Aplicaciones educativas y nuevos lenguages de las TIC*. Campinas: Gráfica FE, p. 237-252.

Sá, R. A.; Endlish, E. (2014) Tecnologias digitais e formação continuada de professores. *Revista Educação*. v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15010/10926. Acesso em: 07 abr. 2018.

Santaella, L. (2014) A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 7, n. 14, p. 5-22. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446. Acesso em: 18 jan. 2017.

Santos, M. L. R. (2003) *Do giz à era digital*. São Paulo: Zouk.

Santos, A.; Sommerman, A. (2009) *Complexidade e transdisciplinaridade:* em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina.

Souza, A. P. G.; Passos, C. L. B. (2015) Dialogando sobre e Planejando com o SuperLogo no Ensino de Matemática dos Anos Iniciais. *Bolema* [online], vol.29, n.53, pp.1023-1042. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2015000301023&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2017.

Spagnolo, C. (2013) *Formação continuada de professores e projeto* Prouca: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2677. Acesso em: 8 abr. 2018.

Snyder, A. (2004) Alfabetismos digitales. In: Snyder, A. (Org.). *Alfabetismos digitales:* comunicación, innovación y educación en la era electrónica. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 9-23.

Tedesco, S. (2015) *Formação continuada de professores:* experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Thadei, J. (2018) Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: Bacich, L.; MORAN, J. (Org.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, p. 90-105.

Valente, J. A. (2013) Integração currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: Cavalheiri, A.; Engerroff, S. N.; Silva, J. C. (Org.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Santa Maria: Biblos, p. 113-132.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Análisis de los planes docentes de las materias de deportes de raqueta/tenis en la formación inicial de los grados en ciencias del deporte en españa

Analysis of the curricula and teaching plan of racquet sports/tennis subjects in the initial training of grades in sports sciences in spain

Josep Campos-Rius[1], Oriol Amer Orfila[2]

[1]*Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna — Universidad Ramon Llull. Grupo de Investigación e Innovación sobre Deporte y Sociedad (GRIES) (España)*

[2]*Club de Tenis Alaior (España)*

josepcr@blanquerna.edu, oriolamerorfila@gmail.com

Resumen

El presente estudio se centra en el análisis de los planes docentes de las materias relacionadas con el tenis y los deportes de raqueta en los grados universitarios de los futuros profesores de Educación Física de las universidades españolas durante el curso académico 2018/2019.

Los objetivos de esta investigación son analizar los planes docentes de las materias de deportes de raqueta y/o tenis en los grados de ciencias del deporte de las universidades españolas, conocer el modelo de deporte propuesto en los planes docentes, y describir y analizar las estrategias metodológicas planteadas. Para ello se han analizado los 47 grados universitarios, mediante un instrumento de análisis de contenido en el que se extrae la información sobre si en el plan de estudios se imparte alguna materia de tenis o de deportes de raqueta, obteniendo las guías docentes de 33 universidades del curso académico 2018/2019. Se describe y analiza el total de créditos, el curso en el que se imparte, la orientación del deporte y las metodologías utilizadas, tratando los datos obtenidos con el programa informático Excel 2016®.

Los resultados de este estudio muestran que las materias de deportes de raqueta y/o tenis tienen un volumen de créditos ECTS que oscila de 3 a 12, siendo 6 el volumen de créditos de 24 de las 33 universidades (72,7%) y que los cursos en los que se imparte la materia van de primero a cuarto, concentrándose entre primero y tercero. Además, un 27,3% de las materias se centran únicamente

en el tenis, mientras que las demás universidades combinan el tenis con otros deportes de raqueta y/o con otras modalidades. Respecto a la orientación de la materia, el 27,3% se focaliza en el tenis de rendimiento; el resto de universidades se centran en una orientación mixta, combinando la orientación educativa, la recreativa y el rendimiento. También se plantean 24 metodológicas diferentes entre las universidades y el 30% de las materias desarrollan 3 metodologías distintas.
Para finalizar, se ha observado que no todas las universidades contemplan materias relacionadas con los deportes de raqueta y/o tenis, y que se incorporan varias metodologías en la materia incidiendo en la sesión teórica y la aplicación práctica.
Palabras clave: Ciencias del Deporte, Guías Docentes, Deportes de Raqueta, Metodología Enseñanza; Tenis.

Abstract

The present study focuses on the analysis of the teaching guides of subjects related to tennis and racquetball sports in the university degrees of the futures teachers of physical education of the Spanish universities during the course 2018/2019.
The objectives of this research are: to analyse the teaching plans of the subjects of sport racket/tennis in the degrees of sports sciences of the Spanish universities, to know the model of sport proposed in the teaching guides, and describe and analyse the proposed methodological strategies. To this end, the 47 university degrees have been analysed by means of a content analysis tool which extracts information on whether the teacher guide offers any tennis or racquet sports subjects, obtaining teaching guides from 33 universities in the 2018-2019 academic year. It describes and analyses the total credits, the course in which it is taught, the orientation of the sport and the methodologies used, treating the data obtained with the computer program Excel 2016®.
The results of this study show that the subjects of tennis/racquet sports have a volume of credits ECTS that ranges from 3 to 12, being 6 the volume of credits of 24 of the 33 universities (72,7%) and that the courses in which the subject is taught go from first to fourth, concentrating between first and third. In addition, 27,3% of subjects focus solely on tennis, while the other universities combine tennis with other racquet sports and/or other modalities. With regard to subject orientation, 27,3% focus on tennis performance; the rest of the universities focus on a mixed orientation, combining educational guidance, recreational guidance and performance. There are also 24 different activities/methodologies among universities and 30% of subjects develop 3 different methodologies.
Finally, it has been noted that not all universities consider subjects related to racquet sports and/or tennis, and that different methodologies in the subject are incorporated with an impact on the theoretical session and the practical application.
Key words: Sports Sciences, Teaching Guides, Racquet Sports, Teaching Methodology, Tennis.

1. Introducción

El presente estudio se centra en el análisis descriptivo de los planes docentes de las materias relacionados con los deportes de raqueta y/o tenis en los grados universitarios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (en adelante, CAFyE) de los futuros profesores de Educación Física de las universidades españolas, tanto públicas como privadas durante el curso académico 2018/2019.

Se analiza la carga lectiva, el tipo de asignatura, el volumen de créditos los contenidos de la materia, la orientación educativa y los aspectos metodológicos para su introducción en la educación Física Escolar.

2. Marco Teórico

La formación de profesionales del deporte y de entrenadores deportivos se ha ido transformando en los últimos años y se encuentra en un proceso de reconversión en los niveles universitario y de federaciones deportivas (Casado & Olmeda, 2012; Crespo, 2006; Gambau, 2011; Feito, 2016) debido a la progresiva introducción de metodologías de enseñanza-aprendizaje por competencias (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2019; Duffy, 2008; Van Kloster & Roemers, 2011).

Desde la implementación del proceso de Bolonia en las universidades españolas, y de cara a la convergencia a nivel europeo, las universidades revisaron los planes de estudio y los aspectos metodológicos y didácticos de las diferentes materias incorporando estrategias de formación competencial (McInerney & Buckeridge, 2011; Sanz, 2011). La importancia de la metodología para los futuros profesores de Educación Física en la etapa secundaria para poder educar a través de la actividad física y el deporte marca la calidad de las acciones didácticas de los educadores (Campos, 2015; Sanz & Campos, 2011).

Los deportes de raqueta y el tenis han sido prácticas poco desarrolladas en los centros educativos por la percepción que se trata de deportes de elevada complejidad y que requieren de espacios y material específicos, ligado a la baja formación inicial por parte de los profesores (Unierzyski & Crespo, 2007). Algunos estudios han destacado el predominio del deporte del tenis en los planes de estudio y que los contenidos específicos de las materias de “deportes de raqueta” se centran en la táctica la técnica y el reglamento (Garcia & Sánchez-Alcaraz, 2018).

3. Objetivos

En este estudio se plantean tres objetivos:

— Analizar los planes docentes de las materias de deportes de raqueta y/o tenis en los grados de CAFyE de la universidades españolas durante el curso académico 2018/2019.
— Conocer la orientación de deporte propuesto en los planes docentes.
— Detectar y analizar las estrategias metodológicas planteadas.

4. Metodología

4.1 Muestra

En este trabajo se ha analizado la información de la web de las 47 universidades españolas que imparten el Grado en CAFyE durante el curso académico 2018/2019. A continuación se han revisado los planes docentes relacionados con las materias propias de los deportes de raqueta y/o tenis de 33 de las 47 universidades que imparten dicho grado. Las 14 universidades restantes no han sido incluidas en este estudio debido a la imposibilidad de conseguir sus planes docentes o a la ausencia de alguna materia relacionada con los deportes de raqueta y/o tenis docente.

4.2 Procedimiento

Se ha recabado información de todas las universidades españolas que ofertan el Grado en CAFyE para, posteriormente, realizar una revisión y análisis de los planes docentes de libre acceso de cada una de las materias y universidades relacionadas con los deportes de raqueta y/o tenis. Para la selección de las materias de deportes de raqueta y/o tenis, se estudiaron las asignaturas que contenian las palabras clave: “Deportes individuales”, “Deportes de raqueta”, “Deportes con implementos”, y “Tenis”. En esta línea, de las 33 universidades que imparten dicho grado y que contienen las materias de interés en este trabajo,. 5 planes docentes de dichas materias no se pudieron analizar al no tener acceso al plan docente en su página web. Para el análisis de la metodología usada en la impartición de las clases

de dichas asignaturas, se realizó una clasificación en base a en la orientación metodológica de su enseñanza distinguiendo cuatro tipos: orientación educativa (1); orientación hacia el rendimiento (2); orientación recreativa (3); orientación mixta (combinación de varias orientaciones metodológicas) (4).

El análisis de los datos obtenidos se ha realizado a través del programa informático Excel 2016® y de una hoja de registro para la valoración de las categorías: total de créditos, curso de impartición, orientación de los contenidos de la materia, modalidades deportivas planteadas, y las metodologías utilizadas.

5. Resultados

De los 47 grados universitarios analizados se encuentra información de 33 materias de los deportes de raqueta y/o tenis de distintas universidades, las cuales se distribuyen en 22 provincias españolas diferentes. De estas 33 materias universitarias, 15 corresponen a universidades públicas, 17 a privadas y 1 centro universitario es privado y adscrito a una universidad pública (Fig. 1).

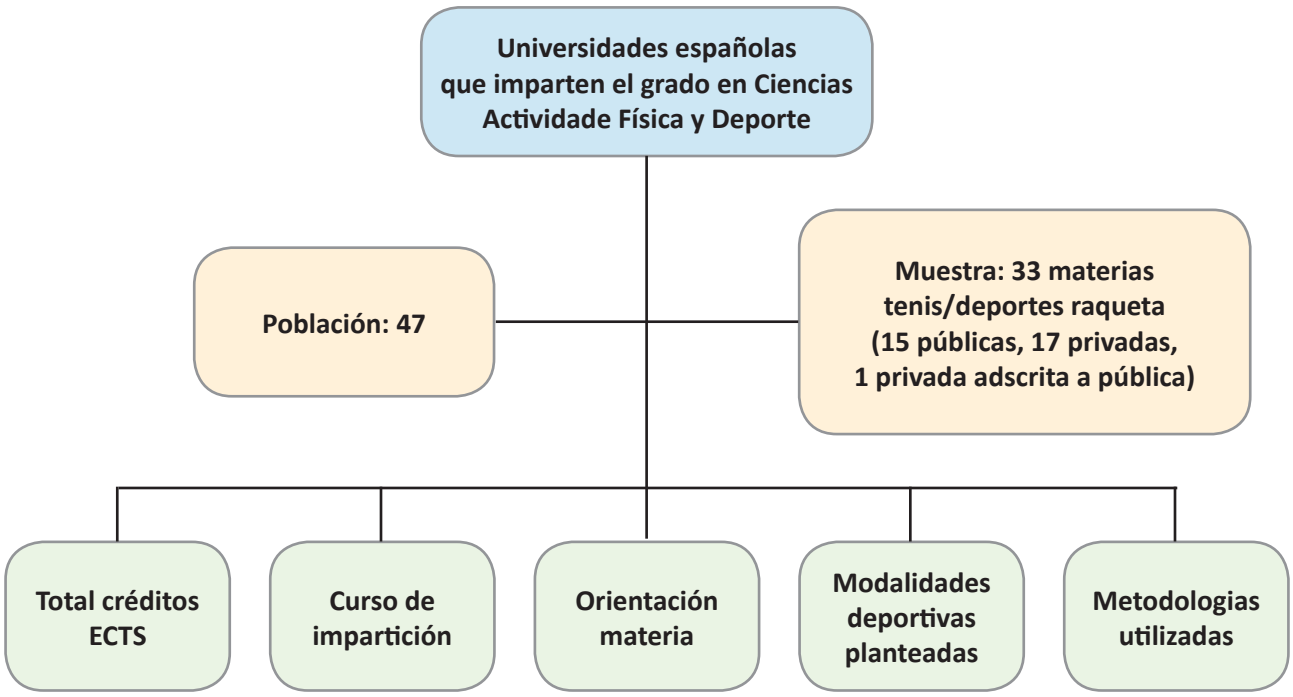


Figura 1: Universidades españolas que imparten el grado y las categorías analizadas

En la Tabla 1, se observa que del total de 33 materias distintas de las que se han analizado sus planes docentes, 24 (72,7%) son de carácter obligatorio y 9 (27,3%) lo son optativo.

Tabla 1. Tipo de asignatura según su obligatoriedad

Tipo de asignatura según su obligatoriedad	Universidades	%
Obligatoria	24	72,7%
Optativa	9	27,3%

Respecto al volumen de créditos ECTS de las materias de deportes de raqueta y/o tenis (Tabla 2), éstas tienen un volumen que oscila de 3 a 12, siendo 6 el volumen de créditos de 24 de las 33 universidades (72,7%). Además, una universidad imparte la materia durante tres cursos con una propuesta de 6 créditos por curso.

Una vez analizados los datos respectivos al volumen de créditos y a la tipología de las materias, se exponen los cursos académicos en los que se imparten las materias, oscilando éstas entre primero y cuarto curso, concentrándose entre primero y tercero (Tabla 3).

Tabla 2. Número total de créditos por materia y universidad

Total créditos	Universidades	%
6	24	72,7%
4,5	3	9,1%
9	2	6,1%
12	2	6,1%
3	1	3,0%
4	1	3,0%

Tabla 3. Curso de impartición de las materias

Curso impartición	Universidades	%
Primero	9	27,3%
Segundo	10	30,3%
Tercero	10	30,3%
Cuarto	4	12,1%

En relación a la tipología de deportes incluidos en cada una de las materias además del tenis como principal deporte de impartición de dicha asignatura, un 27,3% de las materias se centran sólo en el tenis, mientras que en el resto de universidades el tenis se combina con otros deportes de raqueta y/o con otras modalidades (Tabla 4). Estos otros deportes de raqueta y/o otras modalidades son el bádminton y el pádel en 18 materias de las 33 existentes (54,5%); el tenis de mesa en 6 materias (18,2%); el squash en 2 materias (6,1%); la pelota vasca, el tenis playa, el frontón y el pickleball en 1 materia (3%); y dos materias más en las que no se especifican los deportes incluidos en el plan docente (6,1%) (Tabla 5).

Tabla 4. Tipología de deportes practicados en las materias

Tipo deporte (incluido tenis)	Universidades	%
Sólo tenis	9	27,3%
3 deportes raqueta	8	24,2%
Deportes raqueta y otros deportes	5	15,2%
2 deportes de raqueta	3	9,1%
4 deportes raqueta	3	9,1%
6 deportes raqueta	2	6,1%
No especifica	2	6,1%
5 deportes raqueta	1	3,0%

Tabla 5. Otros deportes de raqueta y/o modalidades deportivas

Otros deportes de raqueta y/o modalidades deportivas	Universidades	%
Tenis	33	100%
Bádminton	18	54,5%
Pádel	18	54,5%
Tenis de mesa	6	18,2%
Pelota vasca	1	3%
Squash	2	6,1%
Tenis playa	1	3%
Pickleball	1	3%
Frontón	1	3%
No se especifica	2	6,1%

Atendiendo a los aspectos metodológicos y los contenidos principales de las materias según sus planes docentes se exponen en primer lugar, los resultados obtenidos referentes a la orientación de las materias. Como orientación principal, en un 33,3% el tenis se enfoca el rendimiento, mientras que el resto de universidades se ubican en una orientación mixta, que combina la orientación educativa, la recreativa y la de rendimiento (Tabla 6).

Tabla 6. Orientación de los contenidos de las materias

Orientación contenidos materia	Universidades	%
Rendimiento	11	33,3%
Educativa	5	15,2%
Mixta (educativa/recreativa)	5	15,2%
Mixta (educativa/recreativa/ rendimiento)	5	15,2%
No concreta	4	12,1%
Mixta (recreativa/rendimiento)	2	6,1%
No consta	1	3,0%

Respecto al total de metodologías utilizadas, se plantean 24 estrategias metodológicas diferentes entre las universidades analizadas, desarrollando el 30% de materias 3 metodologías diferentes (Tabla 7). Además, encontramos como las metodologías más utilizadas son la sesión magistral (17,3%) y las actividades teóricas y sesiones prácticas (14,4%) (Tabla 8).

Tabla 7. Total de metodologías utilizadas

Total de metodologías utilizadas	Universidades	%
2	2	6,1%
3	10	30,3%
4	4	12,1%
5	2	6,1%
6	4	12,1%
7	1	3,0%
8	1	3,0%
Método propio	1	3,0%
No consta	8	24,2%

Tabla 8. Metodologías más utilizadas

Metodologías más utilizadas	Universidades	%
Sesión magistral	18	17,3%
Actividades teóricas	15	14,4%
Sesiones prácticas	15	14,4%
Aprendizaje basado en problemas	8	7,7%
Debates	5	4,8%
Aprendizaje cooperativo	5	4,8%
Trabajos alumnado	5	4,8%
Seminarios	4	3,8%
Trabajo autónomo	4	3,8%
Método de casos	4	3,8%

6. Conclusiones

— No todas las universidades contemplan materias relacionadas con los deportes de raqueta y/o tenis.

— Las materias lo son con caracter obligatorio en más del 70% y con una carga lectiva de 6 créditos ECTS, lo cual acredita que las universidades españolas contemplan la idoneidad de programar contenidos relacionados con los deportes de raqueta y/o tenis.

— Las materias se enfocan sobre todo en la orientación de rendimiento, sin atender demasiado al perfil diverso de los estudiantes de grado (Sanz & Campos-Rius, 2011).

— El tenis como deporte principal, en muchos casos se combina con otros deportes de raqueta.

— Una cuarta parte de las universidades no concretan los aspectos metodológicos en los planes de estudio de la materia.

— Se incorporan diferentes metodologías, muchas de ellas centradas en el alumno pero, en general, se incide en la sesión teórica expositiva y en la aplicación práctica.

Referencias

Campos-Rius, J. (2015). *Competencias profesionales del entrenador de tenis. La visión de sus formadores a nivel internacional*. Tesis Doctoral. Universidad Ramon Llull.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M., & Castejón, F. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 35*, 284-288.

Casado, J. E. & Olmeda, A. P. (2011). *Titulaciones y regulación del ejercicio profesional en el deporte. Bases y perspectivas*. Madrid: Dykinson.

Crespo, M. (2006). *Titulaciones federativas: El proceso de homologación de titulaciones a nivel europeo*. Conferencia presentada en el II Congreso de Ciencias del Deporte aplicadas al tenis, 18-20 de mayo, Madrid.

Duffy, P. (2008). Implementation of the Bologna Process and model curriculum development in Coaching. A K. Petry, K. Froberg, A. Madella i W. Tokarski (Eds.), *Higher education in sport in Europe. From labour marker demand to training supply* (pp. 80-108). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.

Feito, J. J. (2016). *Las enseñanzas deportivas en España*. Madrid: Editorial Reus.

Gambau, V. (2011). Deporte y empleo en España: Dificultades de estudio y de intervención. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 394*, 13-36.

Garcia, G. & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2018). Análisis de los contenidos de "deportes de raqueta" en los planes de estudio del grado en ciencias de la actividad física y del deporte en España. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 9* (52), 10-19.

McInerney, P. & Buckeridge, A. (2011). La formación basada en competencias aplicada a la formación de los entrenadores de tenis. *ITF Coaching and Sport Science Review, 54*, 23-27.

Sanz, D. (2011). Herramientas para la formación continua de los técnicos de tenis. *ITF Coaching and Sport Science Review, 54*, 17-19.

Sanz, D. & Campos-Rius, J. (2011). La formación de técnicos en España y competencias profesionales del técnico de tenis. *E-coach. Revista electrónica del técnico de tenis, 12*, 6-14.

Unierzyski, P., & Crespo, M. (2007). Review of modern teaching methods for tennis. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 3*(7), 1-10.

Van Kloster, T. & Roemers, J. (2011). A competence-based coach education in the Netherlans. *International Journal of Coaching Science, 5*(1), 71-81.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Analise das competências dos docentes universitários e a sua influência na qualidade de ensino

Um estudo realizado no ISCED de Luanda e na ESP do Bengo

Sandra Mussungo
ISCED — Luanda, Angola
sandramussungo@yahoo.com.br

Resumo

O estudo que se apresenta teve como grande finalidade analisar as competências docentes dos professores que realizam formação inicial de profissionais da educação em duas Instituições de Ensino Superior públicas da Iª Região Académica de Angola. O interesse da pesquisa fundamentou-se no pressuposto teórico, segundo o qual, a qualidade da docência em Angola não tem sido assegurada porque há défice nas competências dos professores, em especial, no âmbito da planificação do processo de ensino - aprendizagem. Neste sentido, colocou-se como pergunta de partida a seguinte Questão de Investigação: Quais são as competências docentes dos professores do ensino superior angolano no âmbito do processo de ensino - aprendizagem em contexto de mudança qualitativa? Para a concretização do desiderato estabelecido, em relação aos aspectos metodológicos, optou-se pelo paradigma misto, com uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo-se aplicado questionários com perguntas fechadas em escalas de Likert a 253 estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED de Luanda) e da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB), cujos dados foram tratados em SPSS. A abordagem metodológica também implicou pesquisa documental, baseada na análise que se realizou nos documentos recolhidos nas IES respectivas e também no âmbito da discussão e interpretação das respostas dos inquiridos. Os resultados do estudo mostraram que existem fragilidades diversas e necessidade de implementação de programas de aperfeiçoamento docente, principalmente na vertente científica e selecção dos conteúdos, na vertente do apoio à aprendizagem e novas tecnologias e na dimensão das metodologias de ensino e processo de avaliação.

Palavras-chave: Ensino superior; Competências docentes; Qualidade de ensino; Planificação do processo de ensino - aprendizagem.

1. Introdução

Os contextos de transformações políticas ou sociais constituem, em regra um momento de grande desafio às competências humanas, por implicarem ajustamento nos modos de actuação dos indivíduos, (incluindo os perfis e condutas dos profissionais), como condição necessária para enfrentar de forma positiva às situações de mudanças. Dado o carácter eminentemente reprodutor de conhecimentos e os valores que recaem sobre as instituições de ensino, em particular as do ensino superior, a questão das competências dos docentes assume-se por conseguinte, como um requisito fundamental onde nenhum sistema social ou político constituído, pode negligenciar.

Deste modo, a abordagem das competências dos docentes exige das instituições e de todos os actores sociais, uma reflexão cuidada, sobretudo a necessidade da criação de condições materiais mínimas para a motivação do docente, assim como a sua imperiosa necessidade da formação contínua, com vista o reforço e actualização dos conhecimentos, desenvolvendo habilidades, atitudes, valores e ética, mediante a mobilização de diversos saberes e informações capazes de assegurar a resolução pertinente e eficaz dos variados problemas que se colocam diante das sociedades. Tal exigência pressupõe, para além de uma clara definição das políticas educacionais, uma adequada planificação do processo de ensino-aprendizagem, do qual o docente é peça mestra, enquanto orientador desse processo (Perrenould 2000).

Neste contexto, a tarefa de planificar o processo de ensino-aprendizagem é indissociável para o desenvolvimento das competências do docente e envolve a habilitação deste aos actos de preparação científica e pedagógica das aulas; a definição certa dos objectivos; a selecção criteriosa dos conteúdos a ministrar; a escolha coerente das metodologias de ensino, assim como a consequente avaliação dos conhecimentos dos discentes, como referenciam os autores (Pimenta & Anastasiou 2014; Miranda & Echevarría 2017).

Um olhar à realidade angolana, constata-se que a qualidade da docência nem sempre tem sido assegurada, registando-se um significativo défice nas competências de alguns profissionais devido, também ao fraco domínio e empenho dos docentes, com particular incidência na planificação do processo de ensino-aprendizagem, (Libâneo 1994). Segundo o autor trata-se de um processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, isto é preparar um conjunto de decisões visando atingir os objectivos preconizados, com base a pressupostos, por exemplo o que se pretende alcançar, em quanto tempo, como alcançar, o como, , o que fazer, quais recursos (Pilleti, 2004, p., 61).

Assim, a problemática das competências do docente deve merecer a maior atenção, por causa das repercussões directas na qualidade de ensino e por extensão na qualidade dos profissionais formados. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2017- 2030, adoptado pelo

governo de Angola estabelece objectivos tendo como foco a promoção do desenvolvimento humano e educacional, bem como a melhoria da qualidade de ensino a todos os níveis realça igualmente a capacidade do corpo docente e ao sistema de avaliação e das aprendizagens.

Outras políticas complementam esta visão designadamente: a Lei 17/ 16 de 17 Outubro, que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino; o decreto 205/18 de 3 de Setembro, que aprova o programa nacional de formação e gestão do pessoal docente; o Decreto 90/09 de 15 de Dezembro, que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior; a Agenda 2063, estabece o quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável.

De maneira geral, os diplomas mencionados ilustram as estratégias de desenvolvimento focadas na melhoria das instituições de ensino, no desenvolvimento de competências e da qualidade de ensino, na investigação científica e extensão com enfoque na aposta da formação de quadros qualificados com elevado nível de conhecimentos técnicos, científicos e culturais. Esta iniciativa governamental, reforça a importância social e política quanto a actualização e inovação na formação dos decentes.

A importância científica da problemática das competências dos docentes e da qualidade da educação do ensino superior é justificada por autores como Zabalza (2004), que considera que as discussões das competências devem estar presentes nas abordagens sobre a nova Educação Superior, bem como na redefinição da figura desenvolvida pelo decente universitário. Miguel (2006), que por seu turno, realça que as metodologias de ensino universitário devem ensaiar uma profunda renovação e mudança neste nível de ensino, em particular no que diz respeito às competências do docente no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Goularte e Filho (2009), defendem um perfil de docente voltado para o desenvolvimento de habilidades, que tem na base um ensino diferenciado, capaz de suscitar as capacidades intelectuais, espírito de iniciativa e a resolução de problemas.

Para além das competências dos docentes, Silva (2012), salienta que a questão da qualidade da instituição, do ensino e dos docentes passa pela credibilização da universidade, os modos de funcionamento tendo em atenção a democraticidade, responsabilidade e padronização dos critérios de rigor e exigência. O autor reforça ainda a elevação dos níveis de qualificação e de desempenho dos docentes profissionais dotados de autonomia e comprometidos com projectos académicos.

Menezes (2014) e Kandingi (2013), abordam por outro lado, a importância do investimento no ensino superior, o financiamento na formação, a pertinência das competências do docente, a aposta na formação pós-graduada e na qualidade profissional, científica e ética, como garantes da qualidade de ensino superior.

Nesta conformidade, em atenção com a problemática identificada, procurou-se neste estudo perceber as Competências dos Docentes do Ensino Superior e sua Influência na Qualidade do Ensino.

Como ponto de partida, a pesquisa formulou- se a seguinte questão científica: Quais são as competências dos docentes do ensino superior angolano no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em contexto de mudança qualitativa?

Para operacionalizar essa questão, foi repartida em quatro sub questões orientadoras. Assim, nos termos da pesquisa assumiu-se como objecto de estudo as competências dos docentes do ensino superior; já para o objectivo geral: Estudar as competênciasdos docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED) e da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESP), no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Apontou-se ccomo objectivos específicos: a) Analisar com base nas respostas dos inquiridos, as práticas dos docentes do ISCED Luanda e da ESP Bengo, relativamente às suas competências científicas e profissionais;

b) Enfatizar, à luz das respostas dos inquiridos o domínio e selecção dos conteúdos por parte dos docentes;

c) Reflectir a importância que os professores atribuem às novas tecnologias durante as práticas pedagógicas e corresponde satisfação às expectativas dos estudantes;

d) Relatar até que medida os docentes utilizam metodologias inovadoras e como apoiam os estudantes a superarem as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem;

e) Pesquisar se no quadro do processo de ensino- aprendizagem, os docentes prestam informações úteis sobre os critérios de avaliação,

f) Ilustrar as metodologias de ensino-aprendizagem e métodos de avaliação utilizados pelos docentes.

A pesquisa realizada, em termos de delimitação do estudo, recaiu sobre as IES públicas da Região Académica I que ministram cursos relacionados com a formação de profissionais da educação vocacionados para o ensino (eg., Ensino de Matemática;Ensino de Sociologia; Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Filosofia, Ensino de Línguas e Literaturas Africanas, Ensino de Pedagogia, Ensino de Psicologia, Ensino de História, Ensino de Francês, Ensino de Inglês).

Para a concretização do objectivo estabelecido, em relação aos aspectos metodológicos, optou-se pelos paradigmas positivistas e interpretativista. A pesquisa quantitativa permitiu fazer a análise dos dados, mediante questionários com perguntas fechadas em escalas de tipo Likert aplicados a 253 estudantes do ISCED Luanda e da ESP Bengo. Os dados foram tratados e analisados no programa SPSS versão 22. A abordagem qualitativa implicou pesquisa documental baseada na análise dos documentos recolhidos nas IES, assim como no âmbito da discussão e interpretação das respostas dos inquiridos.

A motivação da pesquisa centrou-se nos olhares dos estudantes do 4º ano de todos os cursos ministrados pelas duas instituições de Ensino Superior, com o propósito de sabermos r qual a percepção que têm em relação ao trabalho docente.

1.1 O docente e os desafios da universidade

A universidade constitui um espaço de interacções sociais e humanas, onde devem se realizar acções (eg., formações, estudos), que desafiam permanentemente o pessoal docente não só, como um espaço aberto que contribua para o seu crescimento pessoal e profissional e também o desenvolvimento da sociedade.

> Buarque (2003, p.,4):
> Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto, é necessário que ela recupere esperançanela própria. Isso significa compreender as dificuldades e as limitações da universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade.

Todas as acções desenvolvidas pela universidade, nesta visão, convertem-se necessárias para o contexto actual, onde ela deve ser vista como um "fórum de humanismo e cidadania" tal como sugere Silva (2016, p.,213). Nisto, o docente enquanto transformador da sociedade tem um compromisso permanente e articulador em relação ao ensino, a investigação e a extensão que são as premissas centrais dos profissionais do ensino superior e da universidade.

Na investigação o docente deve preparar o que vai ensinar para isso precisa investigar saber os contornos do conhecimento, as suas particularidades, realidade, adequação, relacionar o que se pensa ao que acontece, a sua veracidade e aplicação no contexto das comunidades e individualidade, conhecer a quem vai ensinar ver as suas particularidades, diferenças, necessidade de modos a conseguir ver as formas mais adequadas de ensinar as pessoas em causa.

Na extensão o docente vai agir e exercitar a sua solidariedade, o conhecimento tem o lado de solidariedade, o lado sensível e o mais profundo do conhecimento é de atender o outro com amor até aquele que não tem disponibilidade e possibilidade de estudar, participar; quebrar as paredes da Universidade, deixar as portas abertas da Universidade e permitir que os que não estão e nem têm a possibilidade de estudar constatarem o que ali se passa, não oculta-las mas sim deixar ver tudo o que passa para também se beneficiarem dos seus bens.

A Extensão Universitária é a acção da Universidade junto à comunidade que possibilita a troca de experiencias e partilha, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvida na instituição, tal como define Panzo (2018), envolve acções de carácter científico, cultural e artístico com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social.

Dá-se o nome de extensão universitária a todas as actividades promovidas por instituições de ensino superior destinadas à interacção entre ela e a comunidade, constituindo uma ponte permanente entre a universidade e a sociedade. Elas ultrapassam o âmbito específico do ambiente académico, sendo abertas ao público não universitário. O mesmo autor entende a extensão como a articulação que deve existir entre a universidade e a comunidade através da produção de conhecimentos.

No entanto, o ensino sem a investigação é vazia e a investigação sem a extensão é fatalidade, importa a articulação dos três elementos que permitem a expressão mais alta e sublime da missão da Universidade, da promoção do homem, da transformação do mundo. O ensino é sempre e será um acto de doação, de fertilidade, procriação, manutenção da vida, construção e perenidade enquanto a investigação é a confirmação, a busca da realidade e do sentido da verdade das coisas, do mundo e do homem e já a extensão é a partilha, o lado das humanidades das ciências, o comprometer-se com o mundo e servi-lo sem cobrar deste algo, exibir a pedagogia da gratuidade e do servir.

O docente é mais completo quando conhece, domina as teorias do ensino, a pedagogia, a andragogia, a didáctica de forma teórica e prática e compreende a importância e a necessidade da investigação para encher-se do espírito do valor do conhecimento que é colocar em disposição do outro, estar par o bem do outro que por outras palavras chamamos por ética, pois que a ciência que se preze ser e só será ciência de facto quando estiver ao serviço do mundo, do homem e das comunidades. Este princípio fundamental inerente às IES (ensino, investigação e extensão), deverá passar a ser assumido pelas instituições de ensino superior angolanas o que de certa forma implicará uma nova postura do docente, nas suas competências científicas e didáctico-pedagógicas, portanto, o âmbito da formação inicial e contínua deverá ser objecto de reflexão (Silva, 2016).

Precisamos permanentemente vigiar a essência, a importância, a necessidade, a urgência e o valor do conhecimento, que é o amor à vida, a espécie humana, ao mundo e a sua continuidade e ela é possível quando investigado como tal e a seguir colocá-lo a disposição da pessoa. O docente estará mais íntegro quando articular esta tríade: ensino, investigação e extensão, elas têm dependência, interdependência e complementaridade, sem uma a outra não é efectiva é ineficaz, vazia, infértil não operacional.

1.2 Competências profissionais do docente do Ensino Superior

A docência, apesar de muitas vezes ser erradamente interpretada como sendo um mero exercício de gestão de uma sala de aula, de um laboratório ou de uma oficina, é algo muito mais complexo. De facto, a docência é uma questão estratégica porque é fundamental para a formação ao nível do Ensino Superior, e reconhecer que ainda existem debilidades de ensino derivadas dos défices na formação do professor.

Este cenário nos arrasta para as competências profissionais dos docentes pois esta abraça diversos marcos na formação dos professores e no ensino, se entendermos a competência como sendo a mobilização de um conjunto diferenciado de saberes de natureza intelectual éticas, comportamentais técnicas e funcionais que se concretizam no indivíduo no colectivo, nas organizações e na sociedade. (Paiva & Melo, 2017)

O docente competente, aquele que detém um conjunto determinado de conhecimentos e habilidades para desenvolver actividade docente, faz bom ensino. Para além de ser detentor de competências numa perspectiva pluridimensional, científicas, técnicas, didácticas, profissionais, sociais, criativas, éticas, etc., o bom professor tem que saber planificar o processo de ensino-aprendizagem (PEA).

Na sua prática profissional é exigido do professor o desenvolvimento de competências que permitem que este esteja preparado para responder questões como (e g., que ensinar, quando ensinar, como ensinar, e quando avaliar), questões consideradas importantes na prática docentes. Ao falarmos das competências docentes há necessidade de haver uma reflexão cuidada sobre a formação e outros temas actuais, registe-se igualmente o pensamento de (Silva, 2000, p., 91), sobre esta matéria. Segundo este autor, "a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar mobilidade e a progressão na carreira".

A estrutura mais clássica dos projectos de formação considera os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação como as únicas dimensões importantes no PEA. Contudo, para dar resposta aos desafios da actualidade, no âmbito da reforma educativa e também por força das orientações do PNFQ e da União Africana sobre o desenvolvimento dos professores africanos teremos que atender situações como contexto onde se desenrola o processo formativo, as estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante e a própria avaliação do desenvolvimento do programa, o envolvimento com o meio social são outras vertentes fundamentais para o PEA (Zabalza 2007).

Sendo assim, numa perspectiva de problematização decorrente da complexidade invocada para a docência, será legítimo discutirmos quais devem ser as competências do professor do Ensino Superior.

Analisar a actividade docente implica tomar em consideração três momentos essenciais: a preparação, o desenvolvimento da intervenção didáctica e as acções que se seguem, vários autores, como Marsh (1987) e Zabalza (2007), realizaram pesquisas com a aplicação de questionários a estudantes e auscultaram a opinião de professores na expectativa de perceberem quais são as características de uma boa docência, tendo identificado um conjunto de dimensões de uma docência de qualidade.

Uma delas relaciona-se com o desenho e planificação coerente da docência com sentido de projecto formativo, note-se, tendo como pressuposto que estamos a olhar para o currículo como um projecto formativo integrado, portanto, com coesão interna.

No âmbito da Planificação o docente deve estar capacitado para saber conceber e estruturar o programa da unidade curricular que vai ministrar, nomeadamente aspectos ligados ao contexto, aos objectivos e competências a alcançar, à metodologia, ao processo de avaliação e à bibliografia.

Por sua vez, deve haver articulação com outras unidades curriculares do mesmo curso, uma relação equilibrada entre teoria e prática, riqueza informativa, inclusão de várias referências de apoio e fontes para o estudante poder pesquisar e ultrapassar eventuais lacunas, originalidade na apresentação e, também, alguma margem para negociação com os estudantes alguns aspectos do programa.

Uma segunda vertente ligada a organização das condições e do ambiente de trabalho, apesar de sabermos que foge um pouco ao controlo do professor, é preciso indagar sobre as possibilidades disponibilizadas pelo espaço, pela qualidade do mobiliário em termos ergonómicos e pela quantidade e qualidades dos recursos didácticos oferecidos. A terceira vertente esta ligada a Selecção de conteúdos interessantes e forma de apresentação.

Considera-se conteúdo de ensino tudo que se pode integrar num programa educativo como o conhecimento, as atitudes, os valores, etc., organizados pela escola ou outra instituição, para ensinar alguém, com o objectivo de formar essa pessoa estes são importantes porque é através destes e das experiências de aprendizagem que a escola transmite o conhecimento e trabalha os valores da cidadania Haidt, (2004), portanto, através dos conteúdos, a escola tem como principal obrigação a transmissão sistematizada do conhecimento universal.

Por outro lado, também é imprescindível que o docente tenha uma visão de conjunto da unidade curricular que vai leccionar para poder detalhar os conteúdos, diferenciar conceitos básicos dos complementares, relacionar os conteúdos e temas com outros da própria matéria e de outras matérias relacionadas com o mundo profissional e, inclusivamente, haver a introdução de conteúdos opcionais.

Neste sentido, segundo o mesmo autor, diz o professor competente deve ter atenção aos critérios fundamentais para seleccionar os conteúdos: primeiro a validade, ou seja os conteúdos devem estar

relacionados com os objectivos definidos para o processo de ensino-aprendizagem, de maneira articulada e contextualizada em função a realidade local e a sua actualização permanente; segundo a utilidade, os conteúdos são úteis quando servem os interesses de quem aprende (necessidades e expectativas); terceiro a significação, um conteúdo será significativo e interessante se tiver uma relação com as experiências de quem aprende, que sejam úteis, passíveis de articulação entre a teoria e a prática, quarto a adequação ao nível de desenvolvimento do estudante, deve respeitar o nível de maturidade intelectual e estar apropriado ao nível das capacidades de aquisição de conhecimento do estudante, por último a flexibilidade os conteúdos pode ter que ser alterados ou melhorados em função dos objectivos do curso.

No campo da selecção de conteúdos o docente deve, igualmente, saber combinar elementos teóricos e práticos, introduzir dispositivos diversos, como perguntas, exercícios práticos, é importante atribuir importância aos conteúdos, por formas a torna-los reais, contextualizados com toda vivencia pratica, significativos para poderem ser adaptados a realidade dos estudantes e das funções a serem exercidas.

Mas do que a memorização dos conteúdos o corpo docente deve trabalhar com sentido da compressão, para que o estudante te possa fazer associações do apreendido com a prática. Um outro aspecto essencial da qualidade da docência reside na utilização de materiais de apoio especificamente elaborados para melhorar a aprendizagem dos estudantes, no ensino superior com métodos ligados à angragogia.

É recomendável que o docente faculte todo o tipo de materiais de apoio, sugerindo realização de actividades práticas, indicando quais são as dificuldades mais habituais, incorporando actividades de auto-avaliação, indicando de forma clara informações sobre os exames e outras actividades de avaliação e, inclusivamente, preparando estratégias de apoio para recuperação de estudantes que não tenham alcançado os objectivos traçados ou para recuperar lacunas ou ampliar os conteúdos, etc, (Zabalza, 2007).

Zau (2019), defende que há diversos factores que podem interferir no PEA dos adultos, nomeadamente “Pessoais (idade e auto-conceito), Domésticos (vida afectiva e vida económica) e Externos (o processo de formação, papel social, situação económica e circunstância política)”.

Para o êxito do cumprimento de tais tarefas é necessário que o docente tenha um conjunto de características e competências bastante abrangentes, pelo que, nunca será demais recordar, na perspectiva de Garcia (1999), um bom docente do Ensino Superior deve ter capacidade de comunicação, atitudes favoráveis aos alunos, conhecimento do conteúdo, boa organização do conteúdo e do curso, entusiasmo com a matéria, princípios de justiça nas avaliações, disposição para a inovação e capacidade para estimular o pensamento dos alunos e capacidade de reflexão.

Todas estas competências, acrescidas de outras tantas como a exploração prática de saberes ou eficácia em actividades de planeamento e gestão universitária são requisitos fundamentais para que o professor do Ensino Superior exerça com qualidade a sua actividade docente.

O professor do ensino superior enquanto modelo de melhores formas de viver ao nível mais alto da vida, deve apropriar-se e revestir-se de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que se consubstancie naquilo que chamamos de competência, como capacidade adaptar e aplicar um conhecimento teórico à uma situação local e real da sua comunidade.

Para tal o professor importa dotar-se de conhecimento que valem, fazem sentido, são úteis, servem, satisfazem as necessidades individuais, colectivas, sociais e dão um sentido adequado ao mundo pautando por procedimentos que se revelam ciência, tais como: o rigor, a experimentação, a universalidade, a importância ou utilidade, a linguagem e a verificação.

Quando assim proceder poderemos actuar ao nível de qualidade de ensino, visando também a uma sensibilidade que produza o prazer, a alegria no seu trabalho (Rios 2010), enquanto um ser que transforma o outro através da relação permanente o que vai resultar em emoções e sentimentos que quando transferidos na vida darão sentido adequado.

A competência poderá resultar em qualidade quando no final produzir conhecimentos que satisfaçam formar o homem, um homem com a capacidade de ler, escrever e contar ler não apenas nos livros, mas os sinais do mundo, a cultura do seu tempo, escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto em que participa deixar os seus sinais e símbolos de vida cultural, contar não apenas os números a sua história, publicar o seu discurso e dos outros.

O exercício de competência e a produção da qualidade de ensino assume o compromisso da construção da liberdade e da cidadania do outro, demonstrando-se ser o exemplo de liberdade e cidadania (Rios, 2010), que se compromete no quotidiano com a missão de dar sentido e significado a profissão de ensinar, neste caso será sempre o jornal diário de como a vida esteve, está e deve estar.

Na visão de Silva (2016, p.,178) “produzir qualidade educativa implica realizar uma serie de processos complexos: diagnosticar o estado inicial, criar cenários de futuro, mobilizar recursos, contornar obstáculos, vencer resistências, realizar actividades, monitorar os processos, avaliar os resultados e responsabilizar os actores”.

Pelo facto da qualidade como dito acima, atender a vários pressupostos, torna-se urgente que as IES encontrem mecanismos de gestão adequados de planificação, organização, permitindo que os resultados do processo educativo, sejam satisfatórios e que o docente possa produzir de forma rápida, segura e eficiente.

A planificação do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o sucesso escolar. Quando se fala de planificar o processo de ensino-aprendizagem, essa tarefa implica preparação científica e

pedagógica por parte do docente para que este saiba seleccionar os conteúdos que vai ministrar, conheçer as metodologias de ensino e compreenda a complexidade inerente ao processo de avaliação (Silva, 2016).

A ética será sempre o elemento que com a sua função humanizante vai dar qualidade ao ensino, interessa o professor cobrir-se de dimensão ética, cidadania democrática, o bem comum. E pelo facto do mundo apresentar-se incompreensível diante de múltiplas informações, mundialização, tecnologia, globalização, digitalização que contraria a natureza e dá parto as injustiças, criminalidades, falsidades, corrupções, cabe ao professor ser a lanterna da vida do outro, iluminar a realidade, evitar a todo custo a escuridão da vida, transformando permanentemente o nosso espaço como lugar iluminado.

Para que tenhamos um corpo docente com competência à altura de oferecer um ensino de qualidade exige das instituições a intervenção pedagógica na prática escolar, aperfeiçoar as condições de trabalho nas escolas, a reflexão constante do quadro de reprovações, a qualidade social, humana e do resultado da escolarização, formação permanente do professor, a valorização identitária e profissional. Fazer com que o docente tenha conhecimentos gerais dos conteúdos científicos, pedagógicos e o conhecimento profundo da existência humana.

1.3 O perfil profissional do professor

O perfil profissional do docente está muito ligado aos valores, a ética enquanto juízos e apreciações da conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal Vermatti (2012), o carácter do corpodocente é produzido pela formação que recebe e que identifica o homem que chamamos de docente ou profissional da educação, este conjunto permite mudanças naquilo que os grupos sociais tipificam como perfil, para este caso, as circunstâncias definem o que vamos priorizar e determinar como coisa de valor.

O conjunto de conhecimento que recebemos nos permite controlar a tal imagem de profissionalismo, com características que permitem mudar o outro em que neste caso o chamamos de aluno, pois que agregamos valores que influenciam, transformam e mudam o ser humano.

Conhecer o fundo das relações humanas, o respeito, a empatia, a importância e urgência de respeitar-se para manter o vínculo afectivo e veicular o tipo de competência que tencionamos pautar, pois que esta relação conquista o grau de parentesco de afinidade, ou referência que vai ditar determinados comportamentos decisivos da vida da pessoa.

O perfil do docente envolve a relação, ética e deontologia, capacidade de influenciar para o bem, a competência, o fazer o ofício, a profissão, a apresentação externa e verbal, o sentar, o falar, o comer,

o professor deve olhar - se ou ser visto como responsável por deixar marcas afectivas e recordações Zabalza (2007) e Vieira e Vieira (2005)

O docente tem a possibilidade de mudar as nações quando se orientar por princípios pedagógicos, ele tem a possibilidade de ocupar na sociedade o espaço da alma, do coração, conquistar o motor da vida que é o espírito humano, o homem nada é e será sem o seu espírito em que o docente tem maior tempo e disposição para moldar.

Apesar das várias exigências humanas este profissional não se deixa pelos condicionantes imperativos, como o salário, as condições pessoais e sociais mas coloca no centro o tesouro do espírito que é o amor.

A abordagem do perfil profissional dos educadores, nos levem a reflectir sobre as competências e funções a eles requeridas, pois as sociedades do conhecimento exigem mudanças nas modalidades de formação que desencadeiam em mudanças e inovação. Inovações no sentido de olhar a formação dos professores como aspecto fundamental no desenvolvimento das IE, e da sociedade de maneira geral.

A qualidade será quando houver a competência e esta é consumada com a ética traduzida na vida humana, promover o desenvolvimento, iluminar as crises e incertezas pressões sociais e económica, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias em possibilidade de vida Libâneo, (1997). Criar a possibilidade de combinar a educação e a instrução, de modos que o processo de competência, excelência seja de acordo as necessidades prementes da humanidade.

Para o perfil do professor, portanto, apela-se o desenvolvimento de habilidades e competências mediante a mobilização de vários conhecimentos e atitudes. Para (Goularte & Filho 2009, pp.,118-120), deve haver “um ensino que se preocupe com o desenvolvimento diferenciado e essa realidade incrementa a necessidade de desenvolver capacidades intelectuais de enfrentar problemas e desafios novos e imprevisíveis, que requerem dos profissionais uma visão prospectiva e capacidade de tomar iniciativas”.

2. Considerações finais

Perceber as competências dos docentes do ensino superior e a sua influência na qualidade de ensino, foi o objecto do presente estudo, cuja importância e utilidade residem na necessidade de reflectir e dar respostas às exigências de uma sociedade em mudanças, em especial no que se refere ao ajustamento dos modos de pensar e agir dos profissionais e demais actores sociais. A relevância maior radica no facto deste mesmo estudo incidir sobre um tema actual, considerando o carácter

eminentemente multiplicador de conhecimentos e valores que recai sobre as instituições de ensino de qualquer sociedade e por extensão dos Docentes.

A pesquisa empírica permitiu constatar que a qualidade de ensino superior em algumas instituições não era assegurada de maneira adequada e eficaz pela totalidade dos docentes, em certa medida como consequência de um défice de competências por parte de alguns deles, com particular incidência no acto da planificação do processo de ensino-aprendizagem.

Desta observação preliminar constatou-se que a problemática das competências dos docentes tem sido objecto de análises, estudos, reflexões e motivo de preocupação tanto social e política ou governamental, quanto académica e cientifica, tal como se pode atestar na legislação e documentos oficiais do Estado, assim como na variada literatura científica nacional e internacional consultada ao longo do estudo.

Por exemplo, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2017-2030, estabelece objectivos focados na promoção do desenvolvimento humano e educacional; na melhoria da qualidade de ensino a todos os níveis do sistema de educação; na capacidade do corpo docente e no sistema de avaliação e das aprendizagens. Refere-se ainda de outra legislação governamental sobre o assunto de estudo, nomeadamente, a Lei 17/16, de 17 Outubro; o Decreto 205/18, de 3 de Setembro; o Decreto 90/09, de 15 de Dezembro e a Agenda 2063 - A África que queremos.

No essencial, a legislação apresenta as estratégias de desenvolvimento tendentes à melhoria das instalações de ensino, ao desenvolvimento de competências e da qualidade, e, à investigação científica e extensão universitária, com enfoque claro na aposta da formação de quadros qualificados e de alto nível com conhecimentos técnicos, científicos e culturais relevantes no ensino superior. A política do estado manifestada mediante a elaboração e aprovação destes instrumentos de governação, reforça a importância social e política atribuída ao processo de actualização e inovação enquanto formação continuados docentes.

Da literatura científica, ou seja, das pesquisas bibliográficas foram obtidas informações que sustentaram a fundamentação teórica do estudo, apresentada no capitulo II, em que se destacam os seguintes autores: Zabalza (2005), Miguel (2006), Goularte e Filho (2009), Silva (2012), Menezes (2014) e Kandingi (2013). Estes autores convergem em aspectos atinentes ao reconhecimento da figura e do papel do docente no ensino superior; na adequação das metodologias do ensino universitário e competências do docente no âmbito do processo de ensino-aprendizagem; na credibilização e na democraticidade da universidade e na qualidade profissional, científica e ética, como garantes da pertinência e qualidade de ensino superior no desenvolvimento da sociedade.

Do objectivo geral do estudo, derivaram os objectivos específicos definidos para viabilizar e operacionalizar a questão da pesquisa que foram repartidos por três dimensões: científica e selecção

dos conteúdos; apoio à aprendizagem e novas tecnologias; metodologias de ensino e processo de avaliação. Assim, foram elaborados os seguintes objectivos específicos: a) Analisar com base nas respostas dos inquiridos, as práticas dos docentes do ISCED Luanda e da ESP Bengo, relativamente às suas competências científicas e profissionais; b) Enfatizar, à luz das respostas dos inquiridos o domínio e selecção dos conteúdos por parte dos docentes; c) Reflectir a importância que os professores atribuem às novas tecnologias durante as práticas pedagógicas e corresponde satisfação as expectativas dos estudantes; d) Relatar até que medida os docentes utilizam metodologias inovadoras e com materiais didácticos apoiam os estudantes a superarem as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem; e) pesquisar se no quadro do processo de aprendizagens, os docentes prestam informações úteis sobre os critérios de avaliação; f) Ilustrar as metodologias de ensino-aprendizagem e métodos de avaliação utilizadas pelos docentes. Foram levantadas quatro questões que orientaram a pesquisa:

Quais são as práticas dos docentes do ISCED de Luanda e da ESP do Bengo no que diz respeito à dimensão cientifica e selecção dos conteúdos de ensino? Os docentes da IES em análise, no quadro do processo de ensino-aprendizagem, atribuem importância às novas tecnologias e as outras formas de apoio aos estudantes? Quais as metodologias de ensino e o processo de avaliação dos estudantes praticados pelos professores? Será que as práticas pedagógicas correspondem às orientações dos órgãos pedagógicos das respectivas IES no sentido da promoção da qualidade de ensino e do sucesso escolar?

A pesquisa, levantou como principais pontos: as competências dos docentes, uma análise histórica sobre as competências e teorias que abordam as competências.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se uma abordagem mista, ou seja a combinação da pesquisa quantitativa e qualitativa. Os dados foram colectados através da utilização de um Questionário do tipo Likert com perguntas fechadas, aplicado a 253 estudantes finalistas do ensino superior, sendo 142 do ISCED de Luanda e 111 da ESP do Bengo, escolhidos aleatoriamente dos diferentes cursos ministrados em ambas as instituições. Para tratamento e análise dos dados utilizou-se o SPSS, versão 22, enquanto ferramenta privilegiada para pesquisas desta índole.

Através da pesquisa exploratória, bibliográfica, o objectivo geral do estudo foi correspondido, porquanto é opinião cientificamente fundamentada em que sociedades em mudança, como a angolana, é imperiosa a necessidade dos docentes buscarem o desenvolvimento de competências e habilidades através de acções de formações quer ao nível da pós graduação, quer a nível da sua profissão (*onjob*), a fim dese aprimorar eficientemente: - a planificação do processo de ensino-aprendizagem; - a utilização de metodologias activas e actuais facilitadoras da aprendizagem efectiva e significativa;- os mecanismos e procedimentos de avaliação; - o domínio das matérias a serem

leccionadas; - a relação que se pretende entre professor-aluno, baseada na empatia, respeito, cordialidade e responsabilidade.

Na mesma perspectiva, conheceu-se que todos estes factores concorrem para a melhoria da qualidade de ensino, que pode ser observado no desempenho dos formandos, na sua interacção com o meio social, através da análise e resolução de situações / problema; na capacidade de relacionar os diferentes saberes, atitudes e emoções de maneira harmoniosa, na articulação da teoria com a prática, ou seja, na conjugação de esforços entre o que se aprendeu e o que se pretende que realize.

Com a aplicação dos instrumentos de pesquisa estabelecidos no plano metodológico, foram colhidos dados que mereceram a competente análise e discussão de que resultaram as conclusões do trabalho, nomeadamente:

— Nem sempre os conteúdos programáticos são transmitidos com o necessário rigor científico e competência;

— Apenas alguns docentes atribuem a devida importância às novas tecnologias de informação e comunicação;

— Existem insuficiências por parte de alguns docentes quanto ao apoio aos estudantes com material didáctico requerido no processo de ensino aprendizagem;

— Observou-se pouca combinação entre os conteúdos teóricos e os aspectos práticos, assim como a não a utilização de dispositivos (perguntas, exercícios práticos, diálogo) destinados a potenciar um *feedback* fluido sobre os conteúdos abordados;

Alguns docentes fazem poucas sugestões, no âmbito da realização das actividades práticas para consolidar as aprendizagens, denotando fraca utilização de metodologias e técnicas activasvariadas e actuais;

— Alguns docentes manifestam pouca acessibilidade e cordialidade com os respectivos estudantes;

— O processo de avaliação de conhecimento nem sempre tem sido contínuo, diversificado nem coerente com as aulas ministradas. Muitos docentes não apresentam propostas ou estratégias de recuperação para os estudantes com manifestas dificuldades de aprendizagem, havendo pouca clareza sobre os critérios utilizados nas classificações das respostas;

— Muitos conteúdos programáticos carecem de actualização que lhes confira utilidade para os cursos específicos e causa de motivação para uma aprendizagem activa e crítica;

Os resultados alcançados no presente estudo demonstraram um baixo e pouco satisfatório desempenho de alguns docentes, porquanto, não se logrou verificar a existência de muitas das competências nomeadamente: técnicas, metodológicas, pedagógicas, científicas, tecnológicas, sociais e pessoais, que são imprescindíveis para a realização plena das funções pedagógicas, com vista a melhorar a qualidade de ensino e garantir uma formação adequada dos cidadãos com projecção nacional e internacional.

Limitações e constrangimentos da pesquisa

Em trabalhos desta natureza, existem obviamente factores vários que interferem na sua realização, constituíndo-se, muitos deles, em constrangimentos e limitações de dimensão objectiva ou subjectiva. Este trabalho não escapou à essa regra.

Com efeito:

— Aversão de muitos estudantes/formandos de participarem de pesquisa do genero;

— Pouca bibliografia nacional sobre o tema.

— Dificuldade interpretativa dos Questionários aplicados por parte de alguns inquiridos, facto que terá levado à exclusão liminar de certos Questionários.

Recomendações e propostas para novos estudos.

Com base nas experiências colhidas neste trabalho, recomenda-se o seguinte:

— A adopção de legislação especifica que regule tanto a efectividade docente (quadro obrigatório), como a mobilidade docente (colabaração) nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, de modo a evitar ou desencorajar a chamada“turbodocência”, considerando a influência negativa desta na qualidade do ensino;

— O incremento, nas IESs, a realização sistematizada de eventos técnicos, científicos e pedagógicos, como jornadas ou semanas académicas, debates temáticos, proporcionando o intercambio de saberes e experiências afins entre os docentes nacionais e estrangeiros;

— A organização e a realização periódica de seminários metodológicos, tendentes à actualizar e agregar valor às competências docentes, incluindo a ética e a deontologia profissional;

— A implantação, nos estabelecimentos do ensino superior, de sistemas e equipamentos técnicos compatíveis, que propiciem o pleno usufruto pelos docentes e estudantes, dos benefícios das tecnologias de informação e comunicação;

— A conjugação permanente de esforços e inteligências humanas, no sentido de dar respostas eficazes às necessidades materiais e espirituais, como premissa para tornar os estabelecimentos de ensino superior, em espaços académicos e socioculturais autênticos, organizados por sujeitos pré-dispostos e motivados para a realização consciente e responsável dos seus papéis sociais;

— Que para futuras pesquisas sejam envolvidos outros actores (responsáveis institucionais, professores, regentes de cursos), a fim de proporcionarem uma análise mais aprofundada sobre as questões das competências profissionais, especialmente as docentes, em contextos de mudanças sociais qualitativas;

Referências bibliográficas

Agenda 2063. *A África que queremos: Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável.*

Buarque, C. (2003). *A universidade numa encruzilhada*. In C. Buarque, A universidade numa encruzilhada. UNESCO: Porto Editora.

Decreto nº 90/09, *estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior*. 15 Dezembro.

Decreto presidencial 205/205/18 de *3 de Setembro, que aprova o programa nacional de formação e gestão do pessoal docente*.

Decreto presidencial nº 146/12 de 27 de Junho, *Estatuto orgânico do Instituto Superior de Ciências da Educação*. I série nº 122.

Goulart, I.B. &. Filho, S. P. (2009). *Gestão das Instituições do ensino Superior*. Teoria e prática . Curitiba: Juruá Editora.

Kandingi, A. (2013). *O ensino Superior Privado em Angola. Sua evolução* - 1992/2007. 1ª edição. Luanda: Tringularte editora.

Lei de Bases do Sistema da Educação e Ensino 17/16, de 7 de Outubro que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de Educação e Ensino. Diário da republica I série nº 170.

Libanêo, J.C. (1994). *Didáctica.* São Paulo: Editora Cortez.

Menezes, A. (2014). *Reflexões sobre educação*. Luanda: (2ª ed), Mayamba Editora..

Miguel, D. M. (2006). *Metodologias de enseñaza y aprendizaje para el desarro de competencias*. Orientaciones para el professorado universitario ante el espacio europeo de educaión superior . Madrid: alianza editorial, S.A.

Miranda, F.S. & Echevarría, H. R. (2017). *Aplicação da didáctica no ensino superior* :*recomendações* úteis. Luanda; (1ªed.) Mayamba Editora.

Panzo, J. I. (2018). *Extensão Universitária em Angola*: T*endências, acções e projecções*, Luanda: Mayamba Editora, Lda, (1ª ed).

Perrenould, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. In P. Perrenould 10 Novas Competências para Ensinar.Porto Alegre: Artmed.

Pilleti, C. (2004). *Didáctica Geral* (23ª ed) São Paulo Editora Ática.

Pimenta. S. G., Anastasiou, L.G.C., (2017). *Docência no ensino superior.* Brasil; 5 (ed.) 1ª reimpressão. *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2017/2030*. Educar Angola 2030.

Rios.T.A. (2010).*Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade* . São Paulo : Cortez Editora, 8ª edição..

Saviani, D. (1988). *Escuela y Democracia*. In D. Saviani, Escuela y Democracia.32ª edicion Montevideo, Monte Sexto.

Silva, A. (2000). *A Formação continua dos professores: Uma reflexão sobre as práticas e as praticas de reflexão em formação*. In A. Silva, A Formação continua dos professores: Uma reflexão sobre as práticas e as praticas de reflexão em formação. Educação e sociedade.

Silva, E. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola. realidades tendencias e desáfios rumo à qualidade*. luanda : Mayamba Editora, 1ª edição.

Simão, J., Santos, S., & Costa, E. (2003). *Ensino superior, uma visão para a proxima década* . gradiva editor 2ª editora .

Soares, S. &. Cunha, M.I. (2010). *Formação do Professor, a docência universitária em busca da legitimidade*. In S. &. Soares, Formação do Professor, a docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: EDUFBA.

Sobrinho, J. (2013). *Educação superior: bem público, Avaliação*. campinas sorocaba , 109.

Sousa, N. (2015). *A formação de Professores para o ensino superior*. Professor nota 20; Professor nota 0. Curitiba/ PR.

Vieira, D. V. & Vieira.C.(2005). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.

Villani, A. & Pacca, J.L.A (1997). *Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino superior. Revista da faculdade de educação*. São Paulo. Jan/ Dez.

Zabalza, M. A.(2004). *Diário de uma Aula*. Porto Alegre: Artemed

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del professorado universitário.calidad y desarrollo* profissional. Madrid: 2ª edição; Narcea, S.A.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Construcción sociohistórica de la profesionalidad docente rural chilena y su potencial generativo[1*]

Socio-historical construction of chilean rural pedagogy and its generative potential

Eduardo Sandoval-Obando[1], Emilia Serra Desfilis[2*]

[1]*Autonomous University of Chile (Chile)*

[2]*University of Valencia (Spain)*

Eduardo.sandoval@uautonoma.cl – emilia.serra@uv.es

Resumen

La generatividad, descrita como la tendencia equilibrada de acciones vinculadas al desarrollo personal y al cuidado de los otros (McAdams y De St. Aubin, 1992; Villar, López y Celdrán, 2013), adquiere relevancia en la construcción socio-histórica de la profesionalidad docente acuñada en contextos rurales chilenos, en donde el profesorado está llamado a ser responsable de otros (Zacarés y Serra, 2011). Su importancia esta dada por el conjunto de acciones, prácticas y rituales que han influido en las trayectorias vitales profesionales de los docentes rurales, develando aquellas pautas de comportamiento que le otorgan una identidad narrativa positiva e integradora acerca de su profesión (McAdams y Olson, 2010). En lo pedagógico, se observaría en los objetivos que se proponen así como en las clases y dinámicas relacionales que establecen con el alumnado (Sánchez, 2001). Por ende, la generatividad estaría en el corazón de la cultura docente, porque cuando dicha práctica es satisfactoria beneficia integralmente a las generaciones implicadas, posibilitando que el profesorado sea un guía para el alumnado, sintiéndose útil y valorado en

1* La presente comunicación forma parte de la investigación postdoctoral (en curso) titulada "La Profesionalidad Docente Rural como Práctica Generativa" desarrollada por el primer autor, y se encuentra adscrita al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (España).

Psicólogo, Magíster en Educación y Doctor en Ciencias Humanas. Académico e Investigador adscrito a la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades – Universidad Autónoma de Chile (Chile). Investigador Postdoctoral vinculado al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (España).

2* Catedrática de Universidad, perteneciente al Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología – Universidad de Valencia (España).

lo personal y profesional. Nuestro propósito es interpretar y comprender, desde una perspectiva histórica cultural, las pautas de comportamiento construidas por 6 educadores rurales residentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos (Chile), contribuyendo a la sistematización de nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural. Metodológicamente, el estudio asume un enfoque interpretativo cualitativo; a partir de un diseño descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental. Para la interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad desde la perspectiva narrativa (McAdams, 2006; Serra, 2008; McAdams y McLean, 2013). Preliminarmente, la revisión teórica devela que el profesorado más generativo es aquel que construye dinámicas relacionales positivas con el alumnado, además de una alta implicación pedagógica y autonomía en su quehacer cotidiano, aprovechando las oportunidades de expresión generativa que le brinda la profesión en contextos de ruralidad.
Palabras claves: práctica pedagóggica rural; escuela rural; historias de vida, generatividad; adultez media.

Abstract

Generativity, described as the balanced trend of actions linked to personal development and the care of others (McAdams and De St. Aubin, 1992; Villar, López and Celdrán, 2013), acquires relevance in the socio-historical construction of rural pedagogical practice, where teachers are called to be responsible for others (Zacarés and Serra, 2011). Its importance is given by the set of actions, practices and rituals that have influenced the professional life trajectories of rural teachers, unveiling those behavior patterns that give them a positive and integrative narrative identity about their profession (McAdams and Olson, 2010). In the pedagogical, it would be observed in the objectives that are proposed as well as in the classes and relational dynamics that they establish with the students (Sánchez, 2001). Therefore, generativity would be at the heart of the teaching culture, because when such practice is satisfactory, it benefits to future generations, enabling teachers to be a guide for students, feeling useful and valued personally and professionally. Our purpose is to interpret from a cultural historical perspective, the behavior patterns constructed by 6 rural educators residing in the Metropolitan, La Araucanía and Los Ríos (Chile) regions, contributing to the systematization of new ways of understanding practice pedagogical rural.
Methodologically, the study assumes a qualitative interpretative approach; oriented by a descriptive, exploratory, transversal and non-experimental design. For the interpretation of the data, content analysis is used, following the logic of the Grounded Theory (Strauss and Corbin, 2002) and the Interviews in Depth from the narrative perspective (McAdams, 2006; Serra, 2008; McAdams and McLean, 2013). Preliminarily, the theoretical review reveals that the most generative teaching staff is the one that builds positive relational dynamics with students, in addition to a high pedagogical implication and autonomy in their daily work, assuming the challenges and generative potential of pedagogical practice in Chilean rural contexts.
Keywords: rural pedagogical practice; rural school, life histories, generativity; middle adulthood.

1. Introducción

La generatividad, entendida como la expresión equilibrada de tendencias ligadas al desarrollo personal y al cuidado de los otros, cultivando un legado que perdure en el tiempo (McAdams y De St. Aubin, 1992; Villar, López y Celdrán, 2013), resulta particularmente significativa en el ejercicio pedagógico, desplegado en contextos rurales en donde el profesorado está llamado a ser responsable de otros (Zacarés y Serra, 2011). Su importancia estaría dada por el conjunto de acciones, prácticas y rituales que orientan las historias de vida construidas por el profesorado en estos contextos, develando aquellas pautas de comportamiento que le otorgan una identidad narrativa positiva e integradora acerca de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (Singer, Rexhaj y Baddeley, 2007; McAdams y Olson, 2010; Balfour, 2012). En lo pedagógico, sería observable en los objetivos que se proponen, las clases y dinámicas relacionales que establecen con el alumnado (Sánchez, 2001), los saberes que promueven e incluso el enfoque educativo al cual se adscriben (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012). Este trabajo invita a preguntarse lo siguiente: ¿Cómo se forma personal y pedagógicamente, un educador/a para desempeñarse en contextos de ruralidad? ¿Qué reflexiones, saberes y criterios de acción pedagógica emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural respecto al funcionamiento de la institución escolar? ¿Cuáles son las dinámicas relacionales, que el profesorado rural ha construido a lo largo de sus trayectorias vitales? ¿Articula el profesorado acciones y prácticas generativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ruralidad?

Nuestro propósito es interpretar y comprender, desde una perspectiva histórica cultural, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural residente en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos, contribuyendo a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural como práctica generativa.

2. Marco conceptual

2.1 Contexto Jurídico Administrativo de las Escuelas Rurales en Chile

La Constitución Política de Chile (1980) inicia un proceso de descentralización de la educación chilena, traspasando la administración de los centros educativos a los Municipios en los que éstos se encuentran adscritos, en coherencia con lo dispuesto en el DFL N° 1-3.063 (MINEDUC, 1980), reestructurando el funcionamiento del Ministerio de Educación, en los términos señalados por la Ley N°18.956 (1990). Tras el regreso de la democracia, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de

Enseñanza N° 18.962 (1990), en donde se establecen directrices generales para el funcionamiento del sistema escolar chileno, desde los niveles pre-escolares, hasta la educación superior, además de consagrar el derecho a la Educación, la libertad de enseñanza y la obligatoriedad en el cumplimiento de estándares mínimos y objetivos específicos para cada nivel de enseñanza.

Asimismo, en 1992 se implementan los programas Mejoramiento de Calidad y Equidad (MECE) Básica, Enlaces y Educación Rural respectivamente (Fawaz y Rojas, 2004), buscando aminorar en parte, las precarias condiciones de infraestructura y funcionamiento de la escuela rural. Paralelamente, el Decreto N° 477 (1995) del MINEDUC define una propuesta pedagógica que orienta el servicio educativo que brindan las escuelas rurales multigrado (con cursos combinados), respondiendo a las exigencias, expectativas e intereses de la comunidad local. Con esto, se orienta al profesorado respecto a mecanismos y estrategias de planificación y procedimientos técnico – pedagógicos para la implementación de adaptaciones curriculares coherentes con las necesidades observadas en contextos de ruralidad. Así, durante la década de los 90 y hasta el año 2002 opera un área específica del MINEDUC encargada de la Educación Rural, teniendo bajo su tutela el MECE / Básica / Rural. No obstante, esta área sería absorbida por la División de Educación Básica cuando se fusionan la una con la otra, mermando la atención y control directo de la enseñanza en las escuelas rurales (Peirano, Puni y Astorga, 2015). En lo sucesivo, el MINEDUC (1998; 1999), promovería la igualdad de oportunidades para el alumnado residente en zonas rurales. Años más tarde, se promulga la Ley Nº 20.248 (2008), de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), potenciando la igualdad de oportunidades para niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Esta decisión, se vería apoyada por la Ley General de Educación Nº 20.370 (2009), centrando la discusión en torno a principios de calidad y equidad en educación, dejando de tener una postura reactiva frente a las necesidades que agobian a alumnos, profesores, directivos, asistentes de la educación, padres y apoderados (Sandoval y Lamas, 2017).

2.2 La Institución Escolar Chilena en Contextos de Ruralidad

De acuerdo a Peirano, Puni y Astorga (2015), la existencia de cursos multigrado es la principal característica de las escuelas rurales, permitiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen dentro de una misma aula, combinando al menos dos niveles, hasta 6º básico (Moreno, 2007). Actualmente, existen 3.654 escuelas rurales, correspondiente al 30% de las que hay en todo el país (Elige Educar, 2016). De éstas, el 63% tiene solo 50 estudiantes o menos y 43 escuelas tienen solo un alumno matriculado. Asimismo, el 51,8% de estos centros se encuentran ubicadas en zonas aisladas y con pocos habitantes, admitiendo entre uno y diez estudiantes con varios cursos en un aula (Arriagada, 2018). De tal modo, son más de 270 mil los estudiantes de escuelas rurales, de los cuales,

el 71% asisten a establecimientos públicos, y seis de cada diez alumnos, son prioritarios, por lo que reciben la Subvención Escolar Preferencial, dando cuenta de las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes y sus familias en la ruralidad chilena. Precisamente por ello, la escuela Rural Multigrado, merece nuestra atención por la dificultad que enfrenta el profesorado para adecuar los programas oficiales al mundo rural, la enorme diversidad del alumnado, la disminución y transformación de la población rural (Romero, 2012), junto al hecho de que estos programas se implementan en aulas en donde los niños poseen distintos niveles de desarrollo y aprendizaje (Cárcamo, 2016). Así, los/as educadores/as asumen la tarea de promover aprendizajes de calidad, brindando oportunidades de acceso similares a las disponibles en el ámbito urbano. No obstante, la institución escolar rural, y sus propósitos declarados, no ha constituido una respuesta coherente con los requerimientos de sus habitantes, reproduciendo anacrónicamente contenidos culturales incompatibles con las creencias y saberes de quienes habitan el territorio rural, anquilosando las necesidades y posibilidades de aprendizaje disponibles en la cotidianeidad cultural, social y económica de las localidades rurales (Ávalos, 2003).

Más aún, las investigaciones en este campo son aún escasas y se dispone de poca información sobre la la educació*n rural chilena (Castro, 2012). De hecho, estos centros* son cuestionados por la obtención de resultados de aprendizaje ubicados bajo el promedio nacional (Hargreaves, 2009; SIMCE, 2017), ignorando las deficiencias de infraestructura que presentan (Atchoarena y Gasperini, 2004), las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan al alumnado rural (Vera, Salvo y Zunino, 2013) así como el impacto psicosocial que provocaría el eventual cierre de estos centros educativos (Nuñez, Solís y Soto, 2014).

2.3 La Profesionalidad Docente Rural y su Potencial Generativo

La imagen que el educador construye de sí y de su profesión es el resultado de la construcción histórica, política o cultural que cotidianamente despliega en la escuela, pero también fuera de ella, nutriéndose de la significación social que demanda la profesión, la revisión permanente de los significados y tradiciones instaladas en el territorio, así como la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. Es decir, es el resultado de los significados que cada educador/a confiere a la profesionalidad docente en el marco de la sociedad a la que pertenece, a partir de sus valores, modo de situarse en el mundo, historia de vida y el cúmulo de representaciones, saberes, angustias y anhelos que implica el 'ser profesor' en Chile.

Específicamente, profundizaremos en las oportunidades y desafíos socio-evolutivos, pedagógicos o culturales de aquellos docentes rurales que vivencian la crisis normativa de la generatividad versus el estancamiento (Erikson, 2000) en la transición de la adultez media a la tardía, admitiendo la emergencia de criterios de acción pedagógica a partir de las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales y prácticas generativas o no, construidas por estos educadores/as a lo largo del ciclo vital. Estudios preliminares como los de Zacarés, Ruiz y Amer (2002), así como lo sistematizado por López de Maturana (2015), Sandoval (2016) y Sandoval-Obando et. al. (2018), develan que los buenos profesores, se caracterizan por la autoexigencia sobre su propia práctica pedagógica, la libertad con que la ejercen y la satisfacción que les produce. Al mismo tiempo, exige preparación científica, física, emocional y cognitiva (López de Maturana, 2018). Es una profesión que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica (Freire, 2002, Serra, 2018), configurándose como una profesión que incentiva la emergencia de prácticas generativas (Zacarés y Serra, 2011). Este comportamiento se puede observar en el ámbito cultural (manteniendo y transmitiendo significados de la propia cultura a las nuevas generaciones), social (a través de la enseñanza, compromiso cívico o político u otras formas de cuidado no familiar), procreatividad (cuidado familiar a través de la parentalidad y la abuelidad), la creatividad y el autodesarrollo, entre otros. Todas estas acciones y estrategias, operan como un mecanismo de fortalecimiento del Yo que fomenta la integridad durante la adultez (Taylor, 2006), relacionándose con procesos y estados de salud satisfactorios a lo largo del ciclo vital (An y Cooney, 2006; Arias e Iglesias, 2015).

3. Objetivos: General y específicos

3.1 Objetivo General

Interpretar y comprender, desde una perspectiva histórica cultural, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural, contribuyendo a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión del quehacer profesional docente rural.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el proceso de formación personal y pedagógica construido por el profesorado que se ha desempeñado en contextos de ruralidad.
- Sistematizar aquellas reflexiones, saberes y criterios de acción pedagógica, que emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural, respecto al funcionamiento de la institución escolar.
- Explorar las dinámicas relacionales que el profesorado rural ha construido a lo largo de sus trayectorias vitales y cómo éstas han influido en la construcción de su profesionalidad docente.
- Describir aquellas estrategias que favorecen u obstaculizan la emergencia de acciones y prácticas generativas por parte del profesorado a lo largo y ancho de sus trayectorias vitales.

4. Propuesta metodológica

En lo metodológico, la investigación se desarrollará desde un enfoque interpretativo cualitativo; a partir de un diseño descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental. Para la interpretación de los datos, se recurrirá al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa (McAdams, 2006; Serra, 2008; McAdams y McLean, 2013).

Las Narrativas Generativas (McAdams, 2001) apuntan a la comprensión subjetiva de los sujetos en relación al suceso, transición, temática o curso vital narrado. Los datos producidos, una vez transcritos, se someterán a un proceso de análisis riguroso, asistido por computador con el apoyo de la herramienta informática NVivo 11.0.

4.1 Caracterización de los Participantes

Se conformará una muestra intencional o deliberada, en concordancia con lo señalado por Rusque (1998), puesto que las personas se eligen en función del grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos para la investigación. Nuestra lógica de muestreo apunta a la diversidad de casos posibles (Flick, 2015), por lo que nos interesará trabajar con 2 educadores/as por Región, que se hayan desempeñado pedagógicamente en el contexto rural chileno por al menos 15 años, que

residan en alguna de las regiones donde se centrará el estudio (Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos) y que estén vivenciando la transición de la adultez media a la tardía (es decir, cuyo rango etario se ubique entre los 50 a 65 años aproximadamente).

5. Conclusiones

A modo de conclusión, se podría señalar que la experiencia acumulada en procesos de investigación previos así como la revisión sistemática del estado del arte en torno a esta investigación postdoctoral (actualmente en curso), mostraría que la generatividad sería un componente particularmente relevante en la cultura docente, incidiendo positivamente en la calidad y trascendencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos en contextos rurales chilenos. Es decir, la generatividad reconstruye la identidad del docente, transformando su práctica pedagógica en un ejercicio de inmortalidad, aumentando el nivel de satisfacción vital (Diener, 2011) y el bienestar psicológico a lo largo del desarrollo (Ryff, 2014).

Más aún, pareciera ser que el desarrollo de acciones y prácticas generativas por parte del profesorado rural incidiría en un mejor ajuste y adaptación a los eventos estresantes experimentados a lo largo del ciclo vital (Sandoval, 2017), por lo que demanda del educador/a el desarrollo de pautas de comportamiento caracterizadas por la empatía, la competencia social, la apertura a la experiencia y la afabilidad, contribuyendo a la generación de ambientes de aprendizaje acogedores, desafiantes y respetuosos con el alumnado, lo que repercute positivamente en sus posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional.

Además, la comprensión de la profesionalidad docente rural como práctica generativa es un marco prometedor para el estudio de los aspectos positivos de la vejez en varios sentidos: supone la integración de múltiples conceptos y enfoques referidos al envejecer generativamente, amplía el concepto de envejecimiento óptimo, indicando actividades y roles que pueden tener sentido para las personas mayores desde diferentes ámbitos y espacios de desarrollo (abuelidad; mentorías; profesiones generativas, etc.) y por último, implica que el interés y acción generativo permitiría reforzar el bienestar y funcionamiento de la vida cotidiana del profesorado en contextos de ruralidad, aportando significativamente a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural.

Referencias

Arias, A. y Iglesias, S. (2015). La Generatividad como una Forma de Envejecimiento Exitoso. Estudio del efecto Mediacional de los Vínculos Sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120.

Arriagada, I. (2018). Educación Rural en Chile, Sus Desafíos. Grupo Educar. Recuperado de: https://www.grupoeducar.cl/noticia/educacion-rural-en-chile-sus-particularidades-y-desafios/

Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el Desarrollo Rural: Hacia Nuevas respuestas de Política*. Paris: FAO / UNESCO.

Ávalos, B. (2003). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar: los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Balfour, J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. *Perspectives in Education*, 30(1),9-18.

Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47), 1-17.

Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203.

Constitución Política de la República de Chile (1980). Fija el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Constitución política de la República de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 22 de Septiembre de 2005. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302

Decreto N° 477 del Ministerio de Educación. Fija Normas Técnico-Pedagógicas para las Escuelas Multigrado (con cursos combinados) adscritas al programa MECE básica / rural. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 02 de Septiembre de 1995. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=192049&buscar=decreto+477+1995

Decreto Fuerza de Ley N° 1-3.063. Reglamenta Aplicación Inciso Segundo del Artículo 38 del DL. N° 3.063, de 1979 D.F.L. N° 1-3.063. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 13 de Junio 1980. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3389

Elige Educar (2016). *Radiografía de la Educación Rural en Chile*. Recuperado de: http://eligeeducar.cl/radiografia-de-la-educacion-rural-en-chile

Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado.* Barcelona: Paidós.

Fawaz, M., y Rojas, P. (2004) En busca de una educación rural más pertinente. Una experiencia en las escuelas básicas de la provincia de Ñuble. *Horizontes Educacionales*, (9), 25-36.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Hargreaves, L. (2009). Respect and Responsability: Review of Research on small Rural Schools in England. *International Journal of Education Research*, 48, 117-128.

Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de Septiembre 2009. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043

Ley N° 20.248. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&buscar=ley+subvencion+escolar+preferencial

Ley N° 18.962. Ministerio de Educación Pública / Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 10 de Marzo de 1990. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=247551&idVersion=

Ley N° 18.956. Reestructuración del Ministerio de Educación Pública. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 08 de Marzo de 1990. Recuperado de https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30325

López de Maturana, S. (2018). *El Espíritu Pedagógico en la Narrativa Biográfica de Profesoras Normalistas* (Eds.). La Serena: Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (2015). *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano* (Coord.). La Serena: Universidad La Serena.

McAdams, D. y McLean, K. (2013). *Narrative identity*. Current Directions in Psychological Science, 22(3) 233–238.

McAdams, D. y Olson, B. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.

McAdams, D. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. New York: Oxford University Press.

McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.

McAdams, D. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment trough self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015.

Ministerio de Educación (1998). *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (1999). *Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992 – 1998*. División de Educación General Programa de Educación Básica Rural. Santiago de Chile: MINEDUC.

Moreno, C. (2007). Las Escuelas Rurales en Chile: La Municipalización y sus fortalezas y debilidades. Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural, 4(8). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000149&pid=S1657-92672014000200018000 19&lng=pt

Nuñez, C., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625

Peirano, C.; Puni, S. y Astorga, M. (2015). Educación Rural: Oportunidades para la Innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70.

Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.

Rusque, A. (1998). Paradigmas Cuantitativos (Sociología Estándar) y Paradigma Cualitativo (Sociología Interpretativa). ¿Un Continuo o una Paralización?. En Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (pp.297-321), *Los Usos de la Historia de Vida en Ciencias Sociales I*. Barcelona: Anthropos y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.

Sánchez, T. (2001). Creencias acerca del proceso educativo en alumnas de la carrera de Educación de Párvulos: Universidad Católica de Temuco. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Psicológicos. Temuco: Universidad de La Frontera.

Sandoval-Obando, E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D., y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13.

Sandoval-Obando, E. y Lamas, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las Escuelas: Una Mirada Crítica y Local en torno Al Rol de los Psicólogos de la Educación. *Paideia, Revista de Educación*, (61), 57-81.

Sandoval, E. (2017). El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica. Tesis conducente al Grado Doctor en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Recuperado de: http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf

Sandoval-Obando, E. (2016). Cruzando las Fronteras de la Pedagogía crítica en el Trabajo con Adolescentes Infractores de Ley. *Revista de Pedagogía*, 37 (101), 175-191.

Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La Historia de Vida como método evolutivo. En Sanz, F., *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Barcelona: Kairós.

SIMCE (2017). *Resultados Nacionales SIMCE 2017*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/

Singer, J.; Rexhaj, B. y Baddeley, J. (2007). Older, wider, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. *Memory*, 15(8), 886–98.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Taylor, A. (2006). Generativity and Adult Development: Implications for Mobilizing Volunteers in Support of youth. En Rhodes, J. & Clary, E. (Eds.), *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behaviors* (pp. 83-100). New York: Springer.

Vera, D.; Salvo, S. y Zunino, H. (2013). En Torno al Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una Política de Estado. *Investigaciones en Educación,* 13(1), 123-143.

Vera, D.; Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310.

Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906.

Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88.

Zacarés, J.; Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En Fajardo, M.; Ruiz, A.; Ventura y Julve, J. (Coord.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Badajoz: Psicoex.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Variables instruccionales y de aprendizaje (educativas, psicológicas, personalidad, psicosociales) valoradas en la práctica de metodologías alternativas e innovadoras

Instructional and learning variables valued in the practice of alternative and innovative methodologies

Deilis Ivonne Pacheco Sanz[1], Jesús Nicasio García Sánchez[2], Miguel Ángel Carbonero Martín[3], Alejandro Canedo García[4], Mª Elisa Rolo Chaleta[5] y Deiyalí Carpio Pacheco[6]

[1]Universidad de Valladolid (España), [2]Universidad de León (España),

[3]Universidad de Valladolid (España), [4]Universidad de León (España),

[5]Universidad de Évora (Portugal), [6]Universidad de Valladolid (España)

deilisivonne.pacheco@uva.es, jn.garcia@unileon.es, miguelangel.carbonero@uva.es, acang@unileon.es, mec@uevora.pt, deiyalicarpio@gmail.com

Resumen

Todo docente debe conocer los enfoques o modelos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de las diferentes metodologías didácticas, activas e innovadoras, congruentes con dichos enfoques. Sobre todo, aquellos docentes que asumen el rol de orientar en sus inicios a los futuros docentes que egresan del ámbito universitario, ya sea para enfrentarse a la difícil tarea de organizar un curso escolar, ayudar a sus estudiantes a construir sus conocimientos (de una forma más o menos consciente y planificada), y/o a tomar decisiones sobre cómo configurar el aula y su propuesta de actividades (García-Sánchez, Pacheco-Sanz, García Martín, Canedo-García, Carpio-Pacheco y Díaz Prieto, 2017). En este sentido, se presentan los resultados de una experiencia de investigación, en la que se han considerado variables instruccionales y de aprendizaje (educativas, psicológicas, personalidad, psicosociales), a partir de la valoración que hace el profesorado de las metodologías innovadoras. La muestra está constituida por docentes de diversas especialidades de la Facultad de Educación que asumen la tutoría del PRACTICUM II del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid-Campus de Palencia, España; y, por los docentes tutores de Educación Infantil de 15 Centros de Palencia, en los cuales los estudiantes de PRACTICUM II realizan sus prácticas. Se aplicaron dos instrumentos: el VAPIMAU (Valoración del profesor universitario de las

metodologías innovadoras aplicadas) y el VAPIMAUPI (Valoración de metodologías innovadoras en el PRACTICUM de Educación Infantil). Los resultados demuestran que ambos ámbitos de docentes son cada vez más conscientes de sus prácticas educativas y, si deciden cambiarlas, es porque reflexionan, analizan y valoran las nuevas tendencias metodológicas. Reconocimiento: Durante la realización de este trabajo se han recibido fondos del PID-2017-18_110: El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples en Educación Infantil y en el Trabajo por Proyectos, como metodología activa y de innovación: variables instruccionales y de aprendizaje (educativas, psicológicas, personalidad, psicosociales). Fase II, dirigido por Deilis I. Pacheco Sanz. aprobado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid.
Palabras-clave: valoración, profesorado, Educación Infantil, metodologías, innovación.

Abstract

Every teacher must know the approaches or theoretical models of the teaching-learning process, in addition to the different didactic methodologies, active and innovative, congruent with these approaches. Above all, those teachers who assume the role of guiding the future teachers who graduate from the university environment, either to face the difficult task of organizing a school course, help their students to build their knowledge (in a way more or less conscious and planned), and / or to make decisions about how to set up the classroom and its proposed activities (García-Sánchez, Pacheco-Sanz, García Martín, Canedo-García, Carpio-Pacheco and Díaz Prieto, 2017). In this sense, the results of a research experience are presented, in which instructional and learning variables (educational, psychological, personality, psychosocial) have been considered, based on the teachers' assessment of innovative methodologies. The sample is constituted by professors of diverse specialties of the Faculty of Education that assume the tutorial of the PRACTICUM II of the Degree of Infantile Education of the University of Valladolid-Campus of Palencia, Spain; and, by the tutors teachers of Infant Education of 15 Centers of Palencia, in which the students of PRACTICUM II realize their practices. Two instruments were applied: the VAPIMAU (Valuation of the university professor of the applied innovative methodologies) and the VAPIMAUPI (Valuation of innovative methodologies in the PRACTICUM of Infantile Education). The results show that both areas of teachers are increasingly aware of their educational practices and, if they decide to change them, it is because they reflect, analyze and value the new methodological trends. Recognition: During the execution of this work, funds have been received from the PID-2017-18_110: The development of the teaching-learning process based on Multiple Intelligences in Early Childhood Education and Work by Projects, as an active and innovation methodology: variables instructional and learning (educational, psychological, personality, psychosocial). Phase II, directed by Deilis I. Pacheco Sanz. approved by the Vice-Rectorate for Academic Planning and Teaching Innovation of the University of Valladolid.
Key-words: valued, teaching staff, Early Childhood Education, methodologies, innovation.

1. Introducción

En la sociedad del conocimiento, la información está transformando sustancialmente la naturaleza del trabajo en el aula, el cual está cada vez más en relación con el aprendizaje activo del estudiantado que con la enseñanza del profesorado. Desde esta consideración, no parece exagerado decir que la sociedad del conocimiento es, ante todo, una sociedad del aprendizaje. Gracias a estos avances, el mundo se encuentra ante un salto cualitativo que exige replantearnos la actuación del profesorado y los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2017; Pacheco-Sanz, Canedo-García, Carpio-Pacheco, y García-Sánchez, 2017; Pacheco, 2016; Pacheco y García, 2012; Rodríguez, 2009; Pacheco, Díez, García, y García-Martín, 2009). Es precisamente, desde esta perspectiva, donde entran a desempeñar un papel clave las metodologías activas e innovadoras, presenciales o de carácter virtual, como aquellas herramientas que pueden contribuir a promover dicho cambio. Actualmente, el objetivo está centrado en el diseño, implementación y evaluación de diferentes metodologías, de carácter activo e innovador, que proporcionen una formación diversificada, vinculada a la realidad de la práctica profesional, que favorezcan el aprendizaje activo y autorregulado del estudiante y, a la vez, el desarrollo de aquellas competencias de carácter general, transversal o específicas de su ámbito de especialización, que les faculten para el ejercicio de su cualificación profesional (Palacios, 2011; Lira, 2010).

En este sentido, los estudios revisados a nivel internacional manifiestan la necesidad de un cambio educativo, desde la formación del profesorado hasta la práctica de metodologías alternativas. Según Suárez et al. (2010), los docentes tienen que ser "especialistas" en sus aulas para saber identificar las distintas habilidades de los estudiantes y ofrecerles las herramientas necesarias. No se puede implantar un nuevo modelo educativo, si en los colegios no existe la formación adecuada en el profesorado. Para estos autores, es imprescindible la aportación de Gardner (2011) en la educación, donde no todo el mundo tiene las mismas capacidades e intereses ni todos aprenden de la misma manera. Tampoco, es necesario que todo el alumnado tenga altos conocimientos de todas las materias, pues es mejor formar a personas "especialistas" en su inteligencia: cada persona dotada de una inteligencia, formada a su vez por una combinación de inteligencias múltiples que varían en grado y profundidad, pudiendo ser aumentadas con la práctica y el entrenamiento. Esto supone la presencia de un profesorado que sea capaz de atender a la diversidad (Suárez, Maiz, y Meza, 2010; Luca, 2004; González, 2014; Gardner, 2011; Sancho y Grau, 2012; Fernández y Mihura, 2015; Sánchez-Queijá, y Pertegal, 2016). Ahora bien, *¿cómo saber si el profesorado está preparado para asumir esta tarea?* En pro de responder a este planteamiento, se presentan los resultados de una experiencia

de investigación, en la que se han considerado algunas variables instruccionales y de aprendizaje (educativas, psicológicas, personalidad, psicosociales), para valorar la práctica de metodologías alternativas e innovadoras.

2. Metodología

1.1 Participantes

En esta experiencia de innovación, participa el profesorado de dos ámbitos diferenciados: docentes de diversas especialidades de la Facultad de Educación que asumen la tutoría del Practicum II del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid (UVa)-Campus de Palencia (de un total de 9, sólo respondieron al cuestionario N=6); y, los docentes tutores de Educación Infantil de 15 Centros de Palencia, en los que los estudiantes de Practicum II realizan sus prácticas (de un total de 34, 9 se inscribieron para responder al cuestionario, de los cuales sólo N=7 respondieron a todas las preguntas).

1.2 Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos validados: uno aplicado a los docentes/tutores de los centros de Educación Infantil (VAPIMAUPI) y, el otro, aplicado a los docentes/tutores de la UVa-Palencia (VAPIMAU). [VAPIMAUPI: *Valoración de las metodologías innovadoras aplicadas en el Practicum de Educación Infantil* (diseñado por el equipo de investigación/trabajo dirigido por el Doctor Jesús Nicasio García Sánchez-Universidad de León; y actualizado por Deilis Ivonne Pacheco Sanz; Pérez-Arranz, M. N; Laorga-Sánchez, I., profesorado de la UVa-Palencia, 2017). VAPIMAU: *Valoración del profesor de las metodologías innovadoras aplicadas* (diseñado por el equipo de investigación/trabajo de la Universidad de León, dirigido por el Doctor Jesús Nicasio García Sánchez (2009), actualizado por Deilis Ivonne Pacheco Sanz, profesora de la UVa, 2017)].

Ambos instrumentos/cuestionarios, contienen 12 dimensiones en las que se solicita información sobre las siguientes variables instruccionales y de aprendizaje: 1) datos generales, 2) tiempo dedicado a la docencia, 3) grado de satisfacción con la utilización de diferentes metodologías, 4) metodologías a seguir utilizando para los próximos cursos, 5) cambios en las metodologías que piensan seguir aplicando; 6) el tipo de agrupamiento con el que se ha trabajado en el aula; 7) el nivel de formación del

alumnado en las competencias genéricas tras la utilización de metodologías docentes innovadoras; 8) cambios metodológicos introducidos en el año respecto a otros cursos; 9) ventajas observadas con la utilización de metodologías innovadoras; 10) principales inconvenientes y dificultades con la utilización de metodologías innovadoras; 11) señalar propuestas de cambio en la innovación metodológica para los últimos años; y, 12) sugerencias/comentarios que quieran añadir.

Los cuestionarios sólo se diferencian en el tipo de metodologías que se aplican en cada uno de los ámbitos estudiados. En el caso del VAPIMAU, aplicado en el ámbito universitario, las metodologías valoradas son: Aprendizaje basado en problemas (ABP); Método de Casos (MC); Aprendizaje por proyectos (AP); Aprendizaje cooperativo (AC); E-learning; Lección magistral; Lecturas; Exposición de los alumnos; y, Otras metodologías activas que los participantes del estudio quieran mencionar. En el caso del VAPIMAUPI, aplicado en el ámbito de los centros de Educación Infantil, las metodologías valoradas son: Aprendizaje basado en números (ABN); Trabajo por fichas; Trabajo por rincones; Talleres; Aprendizaje basado en tareas (ABT); Aprendizaje/ Trabajo por proyectos; Otras metodologías activas que los participantes del estudio quieran mencionar.

1.3 Procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo, mediante el uso de cuestionarios. Para ello, previamente se realizó una revisión de estudios empíricos nacionales e internacionales recientes sobre las metodologías activas y de innovación (tanto presenciales como online) para justificar y fundamentar la investigación. A continuación, se adaptaron y actualizaron ambos instrumentos. El paso siguiente fue el establecimiento del muestreo; por lo que se contactó y solicitó la colaboración, tanto del profesorado/ tutores del Practicum II de la UVa-Palencia, como de los coordinadores de los tutores de los centros de educación infantil, a través del correo electrónico. La aplicación de los cuestionarios fue online, a través de la plataforma SurveyMonkey. Las instrucciones se colocaron en el encabezado de cada instrumento. La muestra fue tomada en febrero de 2018. Una vez respondidos los protocolos, se procedió a la Codificación de los indicadores de las pruebas de evaluación, informatización y análisis de los datos, elaboración de la matriz de datos final, análisis estadísticos de datos: SPSS versión 21.0 disponible en la Universidad de León para la realización de análisis estadísticos, efectuados por el Dr. J.N. García-Sánchez. A continuación, se procedió al vaciado de datos y tratamiento gráfico de los mismos. Seguidamente, se realizó la escritura del estudio: la parte teórica y la parte empírica, incluyendo la interpretación de los datos, la obtención de conclusiones y la extracción de limitaciones y perspectivas futuras del estudio.

3. Resultados

Aunque se hicieron análisis estadísticos, la muestra no fue representativa para ninguno de los grupos de docentes que han respondido al cuestionario. Por lo que se procedió a describir los datos obtenidos, de cada una de las variables estudiadas en cada grupo, y establecer algún grado de comparación y/o contraste con las variables que son similares en cada uno de los grupos de docentes estudiados.

3.1 Valoración de las metodologías innovadoras aplicadas en el Practicum de Educación Infantil (VAPIMAUPI)

Cuando se analizan los datos obtenidos en el VAPIMAUPI, como no se obtienen resultados significativos en cuanto al género, se puede establecer algún tipo de relación en cuanto al tiempo dedicado a la docencia, el grado de satisfacción con la utilización de esas metodologías, las metodologías a utilizar en los próximos cursos y los cambios a introducir en dichas metodologías (ver tablas 1 y 2).

En este sentido, cuando se considera el tiempo dedicado a la docencia, las mayores medidas se obtienen en el trabajo por rincones, el trabajo por fichas y a otras metodologías mencionadas por los participantes del estudio: *trabajo cooperativo*, *aplicación de investigaciones en el aula*, *educación emocional*, *resolución de conflictos*, *trabajo con familias* y/o *grupos interactivos*. Es importante destacar que se dedica un mínimo de tiempo (-30%) a metodologías innovadoras como: el aprendizaje basado en tareas (ABT), Talleres y el Trabajo por Proyectos, independientemente de que se obtengan valores significativos en el grado de satisfacción que se produce al trabajar con estas metodologías. En cuanto a las metodologías a continuar utilizando para los próximos cursos, hay un aumento en la valoración que se le hace al trabajo por proyectos, a los talleres y al trabajo por rincones, con tendencias a incorporar/realizar cambios en estas últimas metodologías.

Tabla 1. Valoración del tiempo dedicado a la docencia y el grado de satisfacción por la aplicación de las metodologías en educación infantil.

Metodologías Innovadoras	Tiempo dedicado (%)				Grado de satisfacción (1-10)
	-10	10-30	31-50	+51	
Aprendizaje basado en números (ABN)	85,71	14,28			2
Trabajo por fichas	28,57	57,14	14,28		4,14
Trabajo por rincones	14,28	42,85	42,85		5,5
Talleres	42,85	42,85		14,28	4,7
Aprendizaje basado en tareas (ABT)	14,28	71,42	14,28		4,7
Aprendizaje/ Trabajo por proyectos	28,57	42,85		28,57	5,4
Otras metodologías activas	42,85	28,57	14,28	14,28	4,4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Valoración de las metodologías a utilizar en los próximos cursos de educación infantil

Metodologías Innovadoras	Metodologías a utilizar para los próximos cursos (%)			
	-10	10-30	31-50	+51
Aprendizaje basado en números (ABN)	42,85	42,85	14,28	
Trabajo por fichas		71,42	14,28	14,28
Trabajo por rincones	14,28	28,57	14,28	42,85
Talleres	28,57	28,57	28,57	14,28
Aprendizaje basado en tareas (ABT)	14,28	57,14	28,57	
Aprendizaje/ Trabajo por proyectos	14,28	28,57	28,57	28,57
Otras metodologías activas	14,28	28,57	28,57	28,57

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la forma de agrupamiento, a la hora de realizar las diferentes actividades de aprendizaje, se utiliza en mayor medida el trabajo en equipo 85,71% con apenas diferencia con el trabajo individual del niño 57,14%. Según las opiniones de los docentes, el trabajo en equipo es la forma/tipo de agrupamiento más utilizada en el aula de Educación Infantil.

En relación a las competencias que, según la opinión de los docentes, los niños han desarrollado tras la utilización de metodologías innovadoras, en la tabla 3 se muestran aquellas que han obtenido mayores medidas. El resto de las competencias, según la opinión de los docentes, se desarrollan medianamente con tendencias hacia niveles bajos a pesar de contemplarse dentro de la guía curricular de Educación Infantil.

Tabla 3. Nivel de formación en las competencias tras la utilización de metodologías innovadoras.

Tipología	Competencias	Competencias desarrolladas (%)
Instrumental	Comunicación oral y escrita en lengua nativa	57,14
	Resolución de problemas	57,14
Personal	Habilidad en las relaciones interpersonales	71,42
	Trabajo en equipo	57,14
Sistémica	Sensibilidad hacia temas medioambientales	57,14
	Adaptación a nuevas situaciones	57,14
	Creatividad	57,14

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los cambios metodológicos introducidos durante el año, respecto a otros cursos, el 100% de los docentes opinan que no han introducido ningún cambio y, si lo han hecho, son cambios menores. Asimismo, las ventajas observadas con la utilización de las metodologías innovadoras son consideradas como importantes y el 28% destaca el alcance de una mayor autonomía por parte de los niños. Además, el 71,42% de los docentes opina que las dificultades e inconvenientes encontradas son menores, aunque se especifica que "la aplicación de estas metodologías, suelen ir acompañadas de material muy costoso". El 28,57% opina que no han observado inconvenientes ni dificultades con la utilización de metodologías innovadoras.

Respecto a las propuestas de cambio en la innovación metodológica para los próximos años, el 42,85% opina que no tiene ninguna propuesta, mientras que el 57,14 tienen varias propuestas sin especificar cuáles. En cuanto a las sugerencias que pueden aportar, el 100% opina que no tienen ningún comentario que hacer. Sin embargo, de éstos un 14,28% opina que les gusta "estar informados de diferentes metodologías para de ahí extraer los aspectos que más nos convenga"; y, un 14,28% opina que "algún apartado del cuestionario no se ajusta a la realidad del aula de infantil".

3.2 Valoración del profesor de las metodologías innovadoras aplicadas (VAPIMAU)

Cuando se analizan los datos obtenidos en el VAPIMAU, como no se obtienen resultados significativos en cuanto al género, se puede establecer algún tipo de relación en cuanto al tiempo dedicado a la docencia, el grado de satisfacción con la utilización de esas metodologías, las metodologías a utilizar en los próximos cursos y los cambios a introducir en dichas metodologías (ver tablas 4 y 5).

En este sentido, cuando se considera el tiempo dedicado a la docencia, las mayores medidas se obtienen en el aprendizaje por proyectos (AP), aprendizaje cooperativo (AC) y E-learning. Es importante destacar que se dedica un mínimo de tiempo (-30%) a metodologías innovadoras como: el aprendizaje basado en problemas (ABP), Método de casos (MC) y a otras metodologías que los participantes mencionan y que son de interés para este estudio: *visitas a centros de interés y exposiciones didácticas de profesionales invitados; talleres; trabajo a través de E-learning desde la plataforma wikispaces (donde están alojados los libros y/o artículos que los estudiantes deben leer, plantear las investigaciones asociadas a un caso práctico)*; *integrar el diseño de proyectos con técnicas de aprendizaje cooperativo; las exposiciones como parte de la verificación de los aprendizajes; los módulos taller y QUESTOURnament de Moodle;* y/o *el Videoforum, apoyado por actividades en el campus virtual*.

En cuanto al grado de satisfacción que se produce al trabajar con estas metodologías, se obtienen valores significativos en el ABP, el MC y Lecturas, aunque uno de los docentes opina que: "*a los estudiantes del Practicum II, les cuesta mucho conectar teoría y práctica y, en especial, identificar teorías en situaciones concretas o salir de las técnicas que han experimentado como estudiantes*".

Tabla 4. Valoración del tiempo dedicado a la docencia y el grado de satisfacción por la aplicación de las metodologías en el Practicum II del Grado en Educación Infantil.

Metodologías Innovadoras	Tiempo dedicado (%)				Grado de satisfacción (1-10)
	-10	10-30	31-50	+51	
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	50		33,33	16,66	6,66
Método de casos (MC)	50	33,33		16,66	6,33
Aprendizaje por proyectos (AP)	16,66	16,66	16,66	50	3
Aprendizaje cooperativo (AC)		33,33	16,66	50	2,8
E-learning		33,33	16,66	50	2,5
Lecciones magistrales	50	50			4,8
Lecturas	50	16,66	16,66	16,66	5,5
Exposiciones	16,66	50		33,33	4,1
Otras metodologías activas	66,66		16,66	16,66	4,33

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las metodologías a continuar utilizando para los próximos cursos, hay un aumento en la valoración que se le hace al ABP, al MC y al Aprendizaje por proyectos, con tendencias significativas a realizar cambios en éstas y en el aprendizaje cooperativo. (ver tabla 5).

Tabla 5. Valoración de las metodologías a utilizar en los próximos cursos del Practicum II de Educación Infantil

Metodologías Innovadoras	Metodologías a utilizar para los próximos cursos (%)			
	-10	10-30	31-50	+51
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	16,66	50	16,66	16,66
Método de casos (MC)	33,33	50	16,66	
Aprendizaje por proyectos (AP)		16,66		83.33
Aprendizaje cooperativo (AC)		33,33	16,66	50
E-learning		33,33	16,66	50
Lecciones magistrales	33,33	50	16,66	
Lecturas	50	16,66	16,66	16,66
Exposiciones	16,66	66,66	16,66	
Otras metodologías activas	33,33	33,33	33,33	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la forma de agrupamiento, a la hora de realizar las diferentes actividades de aprendizaje, se utiliza en mayor medida el trabajo en equipo 83,33% con una diferencia significativa respecto al trabajo individual del niño 16,66%. Según las opiniones de los docentes, el trabajo en equipo es la forma/tipo de agrupamiento más utilizada en esta asignatura.

En relación a las competencias que, según la opinión de la UVa-Palencia, los estudiantes del Practicum han desarrollado tras la utilización de metodologías innovadoras, en la tabla 6 se muestran aquellas que han obtenido mayores medidas. El resto de las competencias, según la opinión de los docentes, se desarrollan medianamente con tendencias hacia niveles bajos a pesar de contemplarse dentro de la formación de la titulación del Grado en Educación Infantil.

Tabla 6. Nivel de formación en las competencias tras la utilización de metodologías innovadoras en el Practicum II de Educación Infantil.

Tipología	Competencias	Competencias desarrolladas (%)
Instrumental	Toma de decisiones	50
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	50
Personal	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	66,66
	Habilidad en las relaciones interpersonales	66,66
	Trabajo en equipo	100
	Compromiso ético	83,33
	Razonamiento crítico	50
Sistémica	Motivación por la calidad	50
	Adaptación a nuevas situaciones	50
	Creatividad	83,33
	Aprendizaje autónomo	66,66

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los cambios metodológicos introducidos durante el año, respecto a otros cursos, el 33,33% de los docentes opinan que han introducido cambios mayores, especificando que es debido a la incorporación de la metodología Aprendizaje por Proyectos. Un 66% opina que los cambios introducidos han sido menores. Asimismo, las ventajas observadas con la utilización de las metodologías innovadoras son consideradas como importantes por el 100% de los encuestados, especificando algunos de los alcances o logros de su aplicación: i) *Aumenta la iniciativa, motivación, toma de decisiones individual y grupal, negociación de acuerdos grupales, exploración y conocimiento de la realidad educativa del entorno, búsqueda de información científica y de interés, manejo de nuevas tecnologías, expresión oral, etc.* ii) *Aumento y desarrollo de las competencias profesionales y personales adquiridas.* iii) *Mayor satisfacción por parte de los alumnos, aprendizaje entre iguales, aprendizaje autónomo.*

El 16,66% de los docentes opina que las dificultades e inconvenientes encontradas son importantes, especificando que "*hay alumnos que son difíciles de movilizar ya que esperan ser más guiados, o esperan tener las respuestas concretas, no están acostumbrados a razonar o tomar decisiones y ser consecuentes con ello en su trabajo grupal o individual; les gusta que les dejen decidir, pero luego les falta autonomía; y, hay mucha dispersión en el trabajo en equipo, cuesta guiar el consenso grupal y la relación con los conceptos teóricos*". Otro 16,66% opina que son dificultades e inconvenientes menores, debido a "*algunas reticencias de los alumnos, únicamente al principio*". El 66,66% opina que no han observado inconvenientes ni dificultades con la utilización de metodologías innovadoras.

Respecto a las propuestas de cambio en la innovación metodológica para los próximos años, el 66,66% opina que no tiene ninguna propuesta, mientras que el 33,33% tienen varias propuestas: "i) *acercar la realidad de la educación a la formación de los futuros docentes, a través de trabajos en los que observen y relacionen con la teoría*; ii) *una mayor coordinación entre docentes*; y, iii) *todo depende del tamaño de los grupos y de la carga de trabajo. Ese es el motivo, por ejemplo, de no haber utilizado más las herramientas taller y QUESTOURnament del campus virtual*". En cuanto a las sugerencias que pueden aportar, el 100% opina que no tienen ningún comentario que hacer. Sin embargo, de éstos un 16,66% especifica lo siguiente: "*muchas gracias por el interés en nuestra actividad docente*".

4. Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio fue obtener información sobre las opiniones e impresiones y el grado de satisfacción personal con la utilización y/o aplicación de metodologías activas e innovadoras, tanto por parte del profesorado universitario que imparte clases y realizan tutorías en el Practicum II del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid- Campus de Palencia, como de los docentes tutores de los Centros de Palencia en los cuales los estudiantes de Practicum II realizan sus prácticas. La escogencia de la muestra obedece a que estos docentes son los que asumen el rol de orientar, en sus inicios, a los futuros docentes que egresan del ámbito universitario, ya sea para enfrentarse a la difícil tarea de organizar un curso escolar, ayudar a sus estudiantes a construir sus conocimientos (de una forma más o menos consciente y planificada), y/o a tomar decisiones sobre cómo configurar el aula y su propuesta de actividades.

En este sentido, los resultados obtenidos demuestran que los docentes, que respondieron al cuestionario, están muy comprometidos con su labor. De hecho, se observa que, en ambos grupos, después de valorar el tiempo dedicado a la docencia y el grado de satisfacción con la utilización

de diferentes metodologías de innovación, hay un cambio significativo en la valoración tanto en las metodologías a utilizar en los próximos cursos como en los cambios a introducir en éstas. En el caso de los docentes/tutores de los centros de Educación Infantil que al inicio valoraban, en mayor medida, el trabajo por rincones, el trabajo por fichas y otras metodologías, se observa que luego hay un aumento en la valoración que se le hace al trabajo por proyectos, a los talleres y al trabajo por rincones, con tendencias a incorporar/realizar cambios en estas últimas metodologías. Esto mismo ocurre con el profesorado/tutores de la UVa-Palencia, los cuales al considerar el tiempo dedicado a la docencia, valoraron en mayor medida el aprendizaje por proyectos (AP), aprendizaje cooperativo (AC) y E-learning. Sin embargo, luego las valoraciones aumentan en el grado de satisfacción que les produce al trabajar con metodologías como el ABP, el MC y Lecturas, aclarando en algunos casos que, aunque son metodologías favorecedoras del aprendizaje, a los estudiantes les cuesta mucho conectar teoría y práctica y, en especial, identificar teorías en situaciones concretas o salir de las técnicas que han experimentado anteriormente como estudiantes. Asimismo, se observan mayores medidas en las variables referidas a metodologías a utilizar en los próximos cursos y los posibles cambios a introducir en ellas, destacándose mayores valoraciones en metodologías como el ABP, MC, AP y el AC. Además, es interesante el aporte que realizan los participantes de ambos grupos en cuanto a otras metodologías activas y de innovación, mencionando incluso metodologías de carácter virtual/no presenciales y vinculadas a las TICs.

En cuanto a la forma de agrupamiento, el trabajo en equipo es valorada por ambos grupos como la más positiva, dejándose notar como una de las grandes ventajas al trabajar con experiencias innovadoras y su vinculación con el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo cooperativo, el aprendizaje entre iguales, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones individual y grupal y negociaciones de acuerdos grupales, entre otras. En este sentido, las competencias más valoradas son las personales y sistémicas, relacionadas con la iniciativa, motivación, exploración y conocimiento de la realidad educativa del entorno. Respecto a las propuestas de cambio en la innovación metodológica para los próximos años, ambos grupos de docentes sienten la necesidad de mantenerse informados acerca de las nuevas tendencias metodológicas y de que los investigadores se preocupen por las actividades profesionales que vienen desarrollando.

Asimismo, los grandes obstáculos, dificultades y/o limitaciones al aplicar cualquier innovación metodológica estarían centradas, según la opinión de los docentes/tutores de los centros, en los altos costes de los materiales a utilizar para su aplicación y en la convicción que tengan sobre la aplicación de alguna de estas metodologías. Según los tutores/docentes del Practicum II de la UVa-Palencia, las dificultades al desarrollar cualquier propuesta de innovación metodológica estaría en la falta de autonomía, la dispersión, la falta de toma de decisiones y la reticencia de los estudiantes a

relacionar los conceptos teóricos con la realidad social, como competencias implícitas y necesarias en cualquier experiencia de innovación educativa. Además, este grupo de docentes, mencionan que las instituciones de educación universitaria deben acercar la realidad de la educación a la formación de los futuros docentes, promover una mayor coordinación entre docentes y adecuar el tamaño de los grupos de estudiantes a la carga de trabajo que se tiene en cada una de las asignaturas.

Teniendo en cuenta los resultados descritos, se puede afirmar que ambos ámbitos de docentes, participantes del estudio, son cada vez más conscientes de sus prácticas educativas. De hecho, si deciden cambiarlas es porque reflexionan, analizan y valoran sus prácticas. No se les puede obligar a cambiar, sólo se les puede promover/compartir ideas, concepciones o retos. Cualquier cambio a introducir debe ser comprendido totalmente, pues de lo contrario el cambio se implantará de forma incompetente, insincera o ni siquiera llegue a implantarse en absoluto.

Referencias

Escamilla, A. (2014). Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula. Barcelona: GRAÓ.

Fernández, A., y Mihura, D. (2015). Inteligencias Múltiples. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (4), 6-17. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11632/Inteligencias_multiples.pdf?sequence=2

García-Sánchez, J.N., Pacheco-Sanz, D.I., García Martín, J., Canedo-García, A., Carpio-Pacheco, D.A., y Díaz Prieto, C. (2017). Promoción del desarrollo y el aprendizaje a lo largo de la vida mediante herramientas virtuales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. ISSN: 0214-9877.

Gardner, H. (2016), *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica,* España, Barcelona: Paidós.

González, D. (2014). Inteligencias múltiples y dificultades de aprendizaje. *Padres y Mestros*. Recuperado de: https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/3291/3102

https://www.researchgate.net/publication/314079963_THE_EFFECTS_OF_PROBLEM_BASED_LEARNING_WITH_COOPERATIVE_LEARNING_ON_PRESCHOOLERS%27_SCIENTIFIC_CREATIVITY

Lira, R.I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Investigativas en Educación, 10* (1), 1-19.

Luca, S. L. de. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana De Educación*. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/2884

Pacheco Sanz, Deilis I. (2016). Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples. *Material Docente del Máster en Inteligencias Múltiples aplicadas en la Educación Secundaria*. Universidad de Alcalá, Fundación General de la Universidad de Alcalá y OFINET S.L.

Pacheco-Sanz, D.I., Canedo-García, A., Carpio-Pacheco, D.A., y García-Sánchez, J.N. (2017). Posibilidades y limitaciones de las metodologías didácticas basadas en las inteligencias múltiples. *International Journal of Developmental and Educational Psychology.* ISSN: 0214-9877.

Pacheco, D. I., Díez, C., García, J. N., y García-Martín, E. (2009). Implementación del estudio de casos como metodología didáctica y de innovación. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. 2* (1), 175-180. ISSN: 0214-9877.

Pacheco, D., y García, J. N. (2012). ABP: Ilustración de su aplicación en Psicología de la Instrucción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2* (1), 31-39. ISSN: 0214-9877.

Palacios, A. (2011). La webquest como estrategia metodológica ante los retos de la convergencia europea de Educación Superior. *Revista de Medios y Educación,* (34), 235-249.

Rodríguez, R.M. (2009). Innovación metodológica docente en el marco del espacio europeo de educación superior: Algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación, 11*, 195-206.

Sánchez-Queijá, I. y Pertegal, M.A. (2016). La interacción entre iguales en el aula: el trabajo cooperativo. En M.M. Prados Gallardo, V. Sánchez J., I. Sánchez-Queija, R. Del Rey A., M.A. Pertegal V., M.C. Reina F., P. Ridao R., F.J. Ortega R., y J.A. Mora M. (Coords.,), *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 19-40). Madrid: Pirámide.

Sancho Á., C. y Grau V., R. (2012). Las inteligencias múltiples en el aula de educación infantil. Recuperado de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjouaHCpsfLAhWHvQ8KHbrrBFgQFggiMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.upo.es%2Focs%2Findex.php%2Finnovagogia2012%2FIinnovagogia2012%2Fpaper%2Fdownload%2F36%2F38&usg=AFQjCNHVxxrHxqkxsIrP3Nk8Mb9opuMxHQ&sig2=pkdFaU_RNJW29hJ4p9IyWA&cad=rja

Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

(In)sucesso escolar e participação dos pais/ encarregados de educação na escola pública do 1.º Ceb – interseções teóricas e empíricas

Cláudia Alexandra Marques[1], Henrique Ramalho[2]
[1]*Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação (Portugal),*
[2]*Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação (Portugal)*
claudiamarques95@hotmail.com, hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Enquadramento concetual: consolida um quadro de referenciais teóricos que começa por abordar a relação educativa e pedagógica na perspetiva do contrato social. Num segundo momento de desenvolvimento do nosso enquadramento concetual, aludimos às relações estabelecidas entre escola e sociedade suscitadoras de interações entre professores, pais e alunos, propiciadoras de fatores do (in)sucesso escolar dos alunos. **Objetivos:** atendendo ao nosso quadro das interseções teóricas e empíricas acerca da participação dos pais na escola e à consequente relação com o(in) sucesso escolar dos alunos, procura-se, neste estudo: i) Desenvolver uma compreensão teórica e empírica sobre a forma como as práticas de participação dos pais tendem a influenciar o (in) sucesso escolar dos alunos; ii) Compreender fatores potenciadores e/ou inibidores da participação dos pais na vida escolar; iii) Conhecer formas mais usuais do relacionamento estabelecido entre pais e professores, aferindo ao seu efeito precursor no trajeto escolar dos alunos. **Metodologia:** circunstanciado no contexto do primeiro ciclo do ensino básico, a investigação segue a linha metodológica do estudo de caso, privilegiando o uso de inquéritos por questionário, aplicados, por administração direta, a pais/encarregados de educação e a professores do primeiro ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas, complementado com a análise de alguns documentos oriundos do contexto escolar observado. **Resultados:** em síntese, numa ilação mais genérica, circunstanciamos os nossos resultados na linha empírica, já clássica entre nós, de lidar-mos com "pais difíceis de alcançar", social e culturalmente afetos a contextos mais desfavorecidos. Não raras vezes, a participação, manifestada com caráter de mera utilidade para resolver situações extremas, surge, também, associada aos fatores inibidores da participação dos pais (horários incompatíveis, baixas habilitações literárias e a incompatibilidade dos códigos culturais família versus escola). **Conclusão (geral):** Os dados empíricos, ainda que, necessariamente, intersetados pelos referenciais concetuais, suscitam um "chamamento" dos pais à escola meramente instrumental, no sentido em que os pais se apresentam com uma noção de participação, quase exclusivamente, limitada

à intervenção ao nível da resolução de problemas disciplinares e, decorrentemente, de insucesso escolar dos alunos, resultando naquilo que apelidamos de "convocatória extrema". Inversamente, os professores consideram esse grau e contextualização de participação dos pais insuficiente.
Palavras-chave: Participação dos pais, (In)sucesso escolar dos alunos, Relação professores-pais.

Summary

Conceptual framework: consolidates a framework of theoretical references that begins by approaching the educational and pedagogical relationship in the perspective of the social contract. In a second moment of development of our conceptual framework, we allude to the relationships established between school and society that stimulate interactions between teachers, parents and students, which provide factors for the (in) success of the students. **Objectives:** In view of our theoretical and empirical intersections about the parents' participation in school and the consequent relation with the (in) success of the students, we look for in this study: i) Develop a theoretical and empirical understanding of how parental participation practices tend to influence (in) success of the students in school; ii) Understanding factors that promote and / or inhibit parental involvement in school life; iii) To know more usual forms of the relationship established between parents and teachers, gauging their precursor effect in the school path of the students. **Methodology:** In the context of the primary school, the research follows the methodological line of the case study, favoring the use of questionnaire surveys, applied by direct administration to parents/guardians and first teachers of the primary school of a grouping of schools, complemented with the analysis of some documents originating from the observed school context. **Results:** In summary, in a more generic way, we summarize our results in the already classic empirical line between us, dealing with "parents difficult to reach", socially and culturally affected to less favored contexts. Not infrequently, participation, manifested as a mere utility to solve extreme situations, is also associated with factors that inhibit parental participation (incompatible schedules, low literacy rates and the incompatibility of family versus school cultural codes). **Conclusion (general):** the empirical data, although necessarily interspersed with conceptual references, give rise to a "call" of parents to the purely instrumental school, in the sense that parents present themselves with a notion of participation, almost exclusively, limited to intervention at the level of the resolution of disciplinary problems and, consequently, of school failure of the students, resulting in what we call "extreme convocation". Conversely, teachers consider this degree and context of parental involvement insufficient.
Keywords: Parental participation, (In) school success of students, Relationship between parents and teachers.

1. Introdução

Apesar de serem já vários os estudos que se debruçam sob a temática em questão, como por exemplo as investigações de Pereira (2012) e Tavares (2006), abordar o tema aqui enunciado e analisado continua a ser de extrema importância, uma vez que, prossegue na linha de um amplo e complexo debate sobre a pertinência, possibilidades e ganhos da participação das famílias na vida escolar dos alunos. A relação que, ao longo do processo secular de escolarização do mundo ocidental, se foi estabelecendo entre a sociedade, a escola e as famílias foi sempre motivo de debates e compreensões caracterizados mais pela divergência de papéis atribuídos à família que, mais recentemente, se tem procurado atenuar com mecanismo de normalização da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Nesse debate, um dos temas mais atuais e, portanto, pertinentes, tem sido o sucesso escolar dos alunos, tendo-se desenvolvido uma narrativa que tem convocado o ónus da responsabilidade pelo sucesso educativo, também, do lado das famílias.

Assim, propomo-nos a dar mais um contributo para a discussão e desenvolvimento do debate, seguindo duas linhas de discussão, ainda que sejam subsidiárias entre si: *i)* a abordagem mais genérica que nos acerca da relação educativa e pedagógica na perspetiva do atual contrato social; *ii)* as relações estabelecidas entre escola e sociedade suscitadoras de interações entre professores, pais e alunos, propiciadoras de fatores do (in)sucesso escolar dos alunos.

É na base da articulação que estabelecemos entre os nossos referenciais teóricos concetuais e o desenvolvimento empírico que contruímos o argumento que procura perspetivar a atual configuração do contrato social como sendo, mais ou menos, propiciadora de uma relação social, cultural e, também, educativa e pedagógica positiva entre a escola e as famílias, que, no quadro da nossa análise, acaba por ser sintetizada na relação estabelecida entre professores, pais alunos.

Para tal, consolidamos um exercício de interseção entre referenciais teóricos concetuais e empíricos, em linha com os seguintes objetivos: *i)* Desenvolver uma compreensão teórica e empírica sobre a forma como as práticas de participação dos pais tendem a influenciar o (in)sucesso escolar dos alunos; *ii)* Compreender fatores potenciadores e/ou inibidores da participação dos pais na vida escolar; *iii)* Conhecer formas mais usuais do relacionamento estabelecido entre pais e professores, aferindo ao seu efeito precursor no trajeto escolar dos alunos.

2. Sociedade, escola, família e aluno: revisitando, brevemente, um velho debate

Em regra, a relação educativa formal é tradicionalmente definida como a ligação que se estabelece entre o professor e o aluno, referindo-se, portanto, ao "[…] conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional […]" (Postic, 1984, p. 12). Os principais intervenientes nesta relação apresentam caraterísticas ideológicas, culturais, simbólicas, cognitivas e afetivas suficientemente distintas e, até, divergentes, para, de alguma forma, impor uma relação entre si extremamente complexa na sua compreensão e na consequências da sua operacionalidade.

Uma determinada matriz cultural instituída num momento histórico específico da sociedade é marcada por valores, crenças, normas, costumes, estereótipos, porque também configuram uma determinada tipografia de contrato social, dentro da qual, a arquitetura da escola, enquanto edifício cultural e simbólico sucumbe ao efeito das "prescrições sobre o que [ela] deve fazer e o que pretende obter. […] os comportamentos, as ideias, a linguagem e as atitudes dos alunos […] as exigências das famílias que desejam para os seus filhos o sucesso numa sociedade específica" (Santos Guerra, 2001, p. 19).

Congruentemente, assistimos a um efeito de normalização da relação funcional que se deseja estabelecer, primeiro, entre a sociedade, a escola e o aluno:

> […] urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. […]. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Neste caso, o contrato social comporta cláusulas de educação, formação, preparação do aluno, via escola, precisamente no sentido de que "[…] a sociedade prepara os seus novos membros do modo que se lhe afigura mais conveniente em termos da sua conservação, e não para que a destruam: quer formar bons associados, não inimigos nem singularidades anti-sociais" (Savater, 2010, p. 37).

A ideia de equilíbrio na relação estabelecida entre a sociedade e a escola tem sido uma procura constante, ao ponto de tal relação ser idealizada, por diferentes motivos, no quadro de uma harmonia quase funcional, de modo a potenciar uma melhor inserção do aluno no meio social e cultural que o rodeia. Se, por um lado, a escola tem como missão fundamental contribuir para o desenvolvimento social, através da educação e formação de cidadãos críticos e responsáveis (Santos Guerra, 2001). Neste encalço, tem-se assistido a uma agenda de correspondência dos interesses dos alunos por parte da escola, ainda que em diferentes linhas de perspetivação. Uma dessas linhas tem sido ajuntada à ideia da autonomia e emancipação social e cultural dos alunos, sendo que "[…] o meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade" (Westbrook & Teixeira, 2010, p. 50), sendo, segundo esta linha de ponderação da relação escola-aluno, "[…] impensável uma escola cujos os protagonistas deixem à entrada todas as influências e condicionantes da cultura" (Santos Guerra, 2001, p. 18), sobressaindo, aqui, a ideia de escola que não se deve limitar a "[…] ser oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica" (Schmidt, 2009, p. 50).

Particularmente, sobre a relação social e culturalmente estabelecida entre escola e a família, chama-nos atenção o velho debate sobre o modo como a estrutura social se reflete nas aspirações e expetativas que se vão desenhando nas estruturas cognitivas e socioculturais das crianças oriundas de classes mais favorecidas e menos favorecidas (cf. Postic, 1984), de onde destacamos o papel da família enquanto célula fundamental da sociedade. A propósito, por exemplo, Oliveira (1994, p. 5) referiu-se no sentido de que a família "[…] precede a sociedade ou é a 'sociedade' mais primitiva nuclear. É ela que constitui o fundamento do edifício social ou a raiz da sociedade […]", constituindo-se no primeiro agente de socialização da criança, pois é dela que recebe as primeiras influências.

Não obstante, sucede a esta perspetiva a ideia de que as crianças inseridas em meios sociais mais favorecidos aproximam-se mais da cultura da escola, sendo-lhes mais suscetível a ideia de uma "[…] herança cultural que é transmitida, sem esforço, sem trabalho e de modo precoce e inconsciente". Contrariamente, as crianças pertencentes a meios socias menos favorecidos distanciam-se da cultura escolar, e por isso, de acordo com o mesmo autor "têm de se esforçar e de trabalhar para o conseguir" (Carvalho, 1999, pp. 26-27).

Neste enredo, fazemos, agora, desaguar a nossa abordagem na perspetivação dos atores em interação e na sua (in)capacidade para mobilizar fatores de (in)sucesso escolar. A propósito, a assunção de que uma maior proximidade entre os pais e as escolas poderá contribuir para um melhor desempenho escolar dos alunos, alegando-se que "[…] uma relação positiva entre a escola e os pais traduz-se em benefícios para todos os atores envolventes, especialmente para a criança e para o seu

sucesso escolar" (Silva, 1996, p. 25). Dessa relação decorrem três aspetos que aqui abordamos de forma sintética: *i)* a participação dos pais; *ii)* o papel dos professores; *iii)* o papel dos alunos.

No primeiro caso, as conceções de participação dos pais na vida da escola circunstanciam-se em diferentes focos que, dependendo da sua natureza contextual e operacional, se apresentam relevantes, por um lado, para compreender o lugar das famílias na ideia mais vasta de contrato social (enquanto parte implicitamente contratante) e, consequentemente, no contributo que daí advém para ser mais ou menos capaz de interagir com a escola e, consequentemente, com as condições suscetíveis de influenciar o sucesso escolar dos alunos. Assim, sinteticamente, agregamos ao nosso argumento ao próprio conceito de participação no sentido de ser possível, aos pais, "[…] a integração dos órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo" (Silva, 2003, p. 83): A propósito, Licínio Lima (1998, p. 181) vai mais longe acrescentando que a participação "[…] passou a constituir um princípio democrático […]" do efeito do que apelida de realização da escola democrática, portanto, dotado de um sentido político e politizador da ação dos pais e das famílias no que concerne à sua intervenção e mobilização nos contextos escolares.

Decorre, ainda, como esfera secundária ao conceito de participação, a ideia de envolvimento, referindo-se ao apoio direto que as famílias proporcionam aos seus educandos, seja esse apoio feito em casa ou na escola (Silva, 2003), e a ideia de colaboração, que "significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto" (Marques, 2001, p.30), ainda que esta última ideia esteja mais associada a situações informais, uma vez que "o termo parece propício a elidir situações de tensão ou conflito" (Silva, 2003, p. 84).

Especificamente, sobre a pertinência da relação escola-família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, vários estudos, como os de Tavares (2006), de Marques (1999), de Villas-Boas (2001) e de Pereira (2012), apontam para a existência de uma correlação positiva entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos e o seu sucesso escolar. Ainda a propósito, Silva (1997) aponta para um duplo efeito de pigmalião em que os pais, ao participarem na vida escolar, sentem-se mais envolvidos e aumentam as suas expetativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos, contribuindo para que as crianças melhorem a sua autoconfiança e autoestima. Por outro lado, o envolvimento dos pais aumenta também a expetativa dos professores relativamente aos alunos, influenciando assim o rendimento escolar dos mesmos, exatamente nos termos em que na sua forma de participação, a ação dos pais pode ser potenciada como "[…] uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos para além do impacto positivo nas crianças" (Davies, 1989, p. 39). Para além do sucesso escolar das crianças, a aproximação dos pais às escolas permite que o trabalho do professor seja mais fácil e satisfatório.

Não obstante, o aspeto central desta discussão será muito mais a *não participação* ou o *não envolvimento* dos pais. Neste encalço, Diogo (1998) aponta para a existência de três barreiras ao envolvimento dos pais nas escolas, nomeadamente: *i)* a tradição de separação (funcional) entre a escola e a família; *ii)* a culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos; *iii)* as barreiras estruturais, culturais e simbólicas da organização social face aos múltiplos mundos socioculturais das famílias, descoincidentes com o mundo cultural e simbólico da escola, não obstante o apelo já recorrente da escola multicultural e pluridimensional (Patrício, 1996), sendo que "[…] o conceito de cultura utilizado segundo um ponto de vista antropológico permite abordar a problemática do insucesso escolar de uma forma peculiar. […] as crianças são receptoras da cultura inscrita na memória da sua 'tribo'" (Duarte, 2000, p. 25). Neste caso, surge a hipótese de que "[…] quanto maior é o divórcio entre o tipo de cultura transmitido pela instituição escolar e a cultura de que os alunos são portadores, maior é a hipótese de insucesso escolar" (Duarte, 2000, p. 25).

No que concerne ao papel dos professores, a sua relevância para a nossa análise convoca vários aspetos, sendo que os que mais nos interessam, agora, são os que se relacionam, também, com o professor. Com efeito, a relação entre pais e professores desde sempre suscitou grandes controvérsias no processo de escolarização da sociedade. Não é raro observar que os professores resguardam um certo receio que a participação dos pais lhes vá retirar autonomia, sentindo-se sobe controlo e até reféns da presença, cada vez mais forte, das famílias, exatamente nos seguintes termos: "[…] receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização" (Marques, 1999, p. 9).

Por outro lado, a discussão sobre o alcance e abrangência da participação dos pais na vida das escolas é absolutamente pertinente, podendo-se considerar que "[…] os pais têm direito a uma participação limitada na vida e na administração das escolas porque lhes falta competência pedagógica para intervir" (Sarmento, 1994, p. 75), considerando o autor que se trata de uma perspetiva defendida pela maioria dos professores. Em particular, o papel comunicacional desempenhado pelo professor, na sua relação com os pais, parece ser um dos aspetos de maior relevância na convocação/inibição da participação dos pais, pelo que um bom processo comunicacional despoletado pelo professor na sua relação com os pais "[…] trará resultados positivos… [e que] essa comunicação deve ser presencial, maioritariamente informal, sem ter necessariamente de abordar questões comportamentais dos alunos" (Costa, 2015, p.133), mas indo muito para além das trocas de mensagens escritas, as chamadas telefónicas e a troca de palavras à entrada do portão da escola.

Na interseção estabelecida entre pais/famílias e professores, o papel do aluno é estrutural. Sendo verdade que a natureza das interações entre os pais e os professores são diversas, e cada uma assume a sua importância dependendo da situação à qual se destina, independentemente de haver ou não

contactos diretos entre os pais e os professores, o importante é que eles ocorram regularmente por ambas as partes, ainda que, *per se*, os contactos diretos não passam, também, de uma parte mais visível da relação entre os pais e a escola (Perrenoud, 1995),

Na maior parte das vezes, a comunicação estabelecida entre os pais e os professores é sustentada pela criança, tendo esta o papel de mensageiro. Neste enredo, deparamo-nos com um dos mais importantes papéis do aluno é o de ser assumido, ele próprio, não apenas como mensageiro, mas mais como a *mensagem* em si mesma. Tal circunstância do aluno é visível quando este regressa da escola e revela o seu estado de espírito, as suas atitudes ou aquilo que diz levando os pais a ter pensamentos sobre a escola e sobre os professores. Por outro lado, a forma como a criança se comporta na escola e as suas atitudes, comportamentos e interesses leva a que os professores atribuíam, intuitivamente, determinadas caraterísticas à educação paterna e às condições de vida. Perrenoud (2001) atribui aos alunos a designação de *go-between*, uma vez que os pais e os professores comunicam através delas, ainda que na maioria das vezes, a criança opta por um papel ativo e consciente podendo distorcer as mensagens à sua maneira e a seu favor. Ainda assim, Perrenoud (1995) salienta que o papel do *go-between* é importante para uma aproximação dos pais à escola e para o equilíbrio da relação pais/professores. O *go-between* pode tornar-se um agente de ligação entre estes dois atores.

É também atribuído ao aluno o papel de moeda de troca. Tal designação deve-se ao facto de "[…] este papel desempenhado pelas crianças é que a perceção da sua importância por parte dos professores chega a servir-lhes de justificação para não terem informado a associação de pais sobre determinado assunto, alegando que os alunos o conheciam" (Sarmento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 25). De entre a variedade de papéis atribuídos aos alunos é importante referir que estes desempenham um papel importante no sucesso das parcerias entre os pais e os professores contribuindo assim para uma maior participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Todas estas interseções de papeis (pais, professores e alunos), propiciam, pelo menos na linha da nossa discussão, uma racionalização da ideia de (in)sucesso escolar simetrizado com um simbolismo social e cultural, necessariamente, instituído e normalizado. Ou seja, quando falamos em insucesso escolar rapidamente o associamos às taxas de reprovação e de abandono escolar (cf. Silva, 1997), e resultante de algo que "[…] pode ser gerado pela contradição que resulta entre a aprendizagem e ensino das actividades reprodutivas do grupo social que tomam a primazia e o saber oficial ministrado pela escola" (Duarte, 2000, p. 26).

3. Metodologia

O estudo teve origem na apreciação crítica e reflexiva de todo o percurso das práticas pedagógicas decorrentes do período de Prática de Ensino Supervisionada, com especial enfoque no que concerne à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Em termos de metodologia de referência, esta foi escolhida "[…] escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efectuar", prosseguida na linha metodológica dos métodos quantitativos de análise (Fortin, 2003; Quivi & Campenhoudt, 2003). A investigação teve lugar num agrupamento de escolas do distrito de Viseu. Como principal técnica de recolha de dados, operou-se com um inquérito por questionário, ainda que subsidiado com recurso a análise de documentos com relevância e pertinência para a concretização do estudo.

No quadro geral do nosso plano de investigação, foi definida uma população constituída pelos pais/encarregados de educação e professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico, do agrupamento de escolas. Neste caso, não foi necessário desenvolver procedimentos de amostragem (cf. Coutinho, 2013), sendo que mostrou-se viável fazer coincidir o número de inquiridos com o número de sujeitos da população. Dos questionários administrados aos professores, foi obtida uma taxa de retorno de 71%. A taxa de retorno dos questionários administrados aos pais/encarregados de educação foi de 74%.

4. Discussão dos resultados

4.1 Sobre o efeito de "atrair" os pais à escola no (in)sucesso escolar dos alunos

Ainda que seja confirmado que, tanto pais como professores, em ambas as perspetivas consideradas, advoguem pelo aspeto positivo da participação dos pais ser fundamental para o sucesso escolar dos alunos, os dados remetem-nos, ainda que parcialmente, para a consideração de alguns pais afirmarem que a sua contribuição não tem qualquer relevância para o sucesso escolar dos seus educandos. Algo corroborado por parte da nossa análise teórica concetual, segundo a qual, tal perceção refletida por parte dos pais se deve, em boa medida, ao distanciamento entre a cultura escolar e a cultura parental, refletido na perspetiva dos pais, que têm do futuro dos seus filhos uma conceção relativamente desconexa da escola, suscitadas pelas vivências e as más experiências escolares do passado e ainda ao facto de pertencerem a classes sociais mais ou menos favorecidas.

que vem de alguma forma dificultar a compreensão das potencialidades da escola, (cf. e.g. Davies, 1989). Algo que, na linha dos nossos dados referentes aos aspetos biográficos dos pais/encarregados de educação, é corroborado, também, por Diogo (1998), referindo-se, ao facto de que a escola atrai os pais que têm uma cultura próxima da cultura escolar e afasta, em primeiro lugar, os pais que pertencem às classes mais desfavorecidas, em segundo lugar os que trabalham mais horas por dia e vivem longe do local de trabalho e, em terceiro lugar, os que tiveram más experiências escolares.

Por seu lado, os professores inquiridos afirmam, na base de uma tendência muito consistente de resposta, consciencializar os pais/encarregados de educação sobre o seu papel e a sua importância na vida escolar dos seus educandos. Estes vão mais longe referindo que não só os consciencializam, assim como os sensibilizam a participarem e a envolverem-se nas atividades da escola. Não obstante, e a propósito, os nossos dados dizem-nos que estes pais/encarregados de educação são difíceis de alcançar (cf. Marques, 1999). Os professores inquiridos garantem que adotam estratégias de modo a aproximar os pais da escola. Também os pais/encarregados de educação inquiridos afirmam ter conhecimento de estratégias de envolvimento parental propostos pela escola e de formas de colaborar em casa com os seus filhos. Congruentemente, quando confrontados com a adoção de projetos de formação/informação por parte da escola de modo a haver uma maior aproximação entre pais e professores, a maioria dos pais inquiridos garante a veracidade da criação de projetos desta índole. Perante esta problemática interessa-nos então perceber o que está a inibir a participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação a uma escala mais significativa.

Pelos dados obtidos, decorre que os pais/encarregados de educação são convocados para se envolverem na vida escolar dos seus educandos, contudo, os mesmos dados dão-nos uma tendência interessante dessa convocação: na maior parte dos casos, são solicitados à escola apenas por motivos de insucesso escolar dos seus filhos (e mais raramente, por motivos de sucesso), acrescido, na perspetiva dos dados cedidos tanto por pais como por professores, da dificuldade de não haver compatibilidade entre os horários laborais e educacionais. Pela parte dos professores inquiridos, os dados sublinham o facto sentirem uma maior necessidade em comunicar com os pais/encarregados de educação por motivos de insucesso escolar ou quando os seus filhos revelam mau comportamento, (cf. Marques, 2001), resultando em práticas de envolvimento involuntárias por parte dos pais, sendo que a sua ida à escola reflete-se, fundamentalmente, em más notícias relativamente aos seus educandos.

4.2 Sobre os fatores potenciadores/inibidores da participação dos pais na vida escolar

Tanto os pais como os professores inquiridos tendem a apresentar um índice de resposta elevado em que reconhecem, por um lado, existir uma maior aproximação entre si e, por outro, conduz a um melhor desempenho escolar dos alunos, em conformidade com que Silva (1996, p. 25) já havia sublinhado: "[…] uma relação positiva entre a escola e os pais traduz-se em benefícios para todos os atores envolventes, especialmente para a criança e para o seu sucesso escolar".

Ainda assim, interessa-nos debater, mais detalhadamente, os motivos que levam os pais/encarregados de educação a não participarem na vida escolar e, ainda, discorrer sobre os aspetos positivos e negativos da sua participação. Numa primeira instância, consideramos importante referir que os pais/encarregados de educação e professores que se manifestaram sobre os motivos da não participação e dos respetivos aspetos positivos e negativos fizeram-no com respostas genericamente semelhantes. Ao mesmo tempo, e na base das mesmas proposições inquisitivas, ambos aproveitaram para se manifestarem sobre a responsabilidade pelo insucesso escolar dos alunos, abordando, precisamente, as circunstâncias que lhes causam mais incómodo, principalmente, no que concerne à organização e funcionamento da escola.

Assim, quando confrontados com os motivos que levam os pais/encarregados de educação a não participarem na vida escolar, tanto estes como os professores alinharam as suas respostas, referindo-se a quatro motivos: *i)* a incompatibilidade de horários laborais e escolares; *ii)* o distanciamento da cultura escolar face à(s) cultura(s) familiares; *iii)* a falta de formação específica (cf. Diogo, 1998) e o desinteresse dos pais/encarregados de educação (cf. Villas-Boas, 2001). A perspetiva dos pais/encarregados de educação é mais pessimista, afirmando que a estrutura familiar, a má relação pais-professores e as barreiras culturais e organizacionais impostas pela escola são também motivos que explicam a sua não participação.

Quanto aos aspetos positivos e negativos da participação dos pais/encarregados de educação, ocorre dizer, primeiro, que os aspetos positivos se sobrepõem aos negativos. Pela parte dos professores inquiridos, é destacado como aspetos mais positivos o bom comportamento dos alunos, índices elevados de motivação para a aprendizagem, acompanhados de uma maior motivação, confiança e autoestima dos aluno. Pela parte dos pais/encarregados de educação, além dos motivos antes referidos, realçam-se, ainda, a pontualidade e a responsabilidade dos alunos, a partilha de conhecimento entre os pais e professores e a felicidade e o bem estar dos seus filhos, correspondendo ao duplo efeito de pigmalião, segundo o qual, os pais, ao participarem na vida escolar, sentem-se mais envolvidos e aumentam as suas expetativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos, contribuindo para que as crianças melhorem a sua autoconfiança e autoestima (Silva, 1997). A preceito, mantemos

nesta linha argumentativa a importância da participação dos pais para a promoção da qualidade das aprendizagens de todos os alunos, algo que tem, em si, subjacente a compreensão do que é falar de uma cultura organizacional colaborativa que envolva pais e professores, muitas vezes sintetizada na relação escola-família (Hargreaves, 1998; Santos Guerra, 2002; Leite & Pinto, 2016).

Relativamente aos aspetos negativos associados ao fenómeno da participação dos pais, uma parte substancial dos professores inquiridos não respondeu, a que se agrega o segundo índice mais elevado de resposta dos professores, que tem que ver com a interferência excessiva dos pais/encarregados de educação no trabalho dos professores (cf. Marques, 1999).

4.3 Sobre as formas de relacionamento entre pais/encarregados de educação e professores

Quando falamos em formas de relacionamento imediatamente nos leva a pensar em situações de contacto direto entre pais e professores. Não obstante, o nossos argumentos radicam na ideia de que "[…] as práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões" (Picanço, 2012, p. 40). A propósito, Perrenoud (1995) salienta o facto de, independentemente de haver ou não contactos diretos, o importante é que eles ocorram regularmente por ambas as partes. Todavia, os contactos diretos não passam, também, da parte mais visível, ainda que mais reduzida, da relação estabelecida entre os pais e a escola.

Os formatos de relacionamento mais convocados pelos inquiridos (pais e professores) passam pelo uso frequente da caderneta do aluno e a reunião formal (excluindo o horário de atendimento), portanto, formas de contacto burocratizadas. De entre as opções que lhes foram apresentadas, os encontros casuais e o uso do e-mail obtiveram um valor percentual pouco significativo, encontrando-se com valores intermédios as chamadas telefónicas e o aluno como intermediário ou mensageiro pendular, precisamente na linha do *go-between,* referido por Perrenoud (2001). Em comentários adjacentes às questões que lhes eram apresentadas nos questionários, os pais/encarregados de educação caraterizaram a caderneta do aluno como o meio mais rápido e seguro de comunicar com os professores (cf. Azenhas, 2004), ao que ambos os inquiridos acrescentam tratar-se de um meio de comunicação que se traduz numa "forma de não perder tempo".

Na circunstância de acorrerem mais à escola, na perspetiva dos pais e professores, o envolvimento formalmente não solicitado dos pais/encarregados de educação acontece em contexto de festas de final de ano, seguindo-se as datas festivas, o horário de atendimento, as visitas de estudo e, por último, as reuniões semanais.

Nas questões de natureza aberta, os pais/encarregados de educação inquiridos manifestaram a vontade de estabelecer uma relação mais afetiva com os professores, deixando propostas de atividades que gostariam de se envolver de modo a participar mais na vida escolar dos alunos. Tais propostas estavam relacionadas com a organização de festas, a preparação de viagens de estudo, o planeamento de aulas, a possibilidade de participarem na tomada de decisões da turma e a oportunidade de estarem presentes nos órgãos escolares, particularmente no conselho geral (cf. Marques, 2001; Sá, 2004). Os professores também manifestaram a vontade de estabelecer formas de relacionamento com os pais/encarregados de educação, no entanto não foram tão longe, e limitaram-se apenas a apontar a ajuda destes na realização dos trabalhos de casa e no controlo do comportamento dos alunos.

5. Notas finais

Na síntese que aqui fazemos sobre as interseções teóricas e empíricas acerca da relação da participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação e o (in)sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorre uma primeira ideia que ainda subsiste: continuamos a ter pais que medeiam o seu próprio contributo para o sucesso do seu educando segundo um juízo nulo e, até, negativo. E isto, muito por conta de um desfasamento, que continua a ser muito explícito, entre as referências socioculturais da escola e as da família. Aliás, surgem-nos orientações no sentido de as famílias trespassarem, para os seus educandos, uma imagem negativa da escola e das suas potencialidades, precisamente construídas no seu da própria família, muitas vezes associada ao fator de classe social (desfavorecida e desconexa da conceção de escola dominante).

Os casos em que continua a justificar-se a presença dos pais na escola continuam a ser os que refletem más notícias (insucesso escolar, indisciplina, ou ambos os motivos conjuntados entre si) para os pais.

Além disso, figura um outro motivo já clássico entre nós, mas que assume uma dimensão mais estrutural da própria sociedade e do paradigma sociocultural que a caracteriza: a incompatibilidade verificada entre os horários laborais dos pais e os horários escolares (não apenas dos professores).

Ainda assim, destaca-se a emergência, algo ténue, do efeito de Pigmalião da participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação, segundo o qual, estes, ao conseguirem ter uma rotina mínima de participação e envolvimento na vida escola dos seus educandos, sentem-se mais envolvidos e aumentam as suas expetativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos, contribuindo para que os alunos, tendencialmente, melhorem a sua autoconfiança e autoestima.

Correspondendo a uma imagem de escola burocrática, o relacionamento estabelecido entre pais/encarregados de educação e professores não foge ao cânone da racionalidade *a priori*, que tupo parece ou procura prever, normalizar e, até, controlar, ao que corresponde a ideia de que prevalecem os formatos de relacionamento assentes no uso frequente da caderneta do aluno e na reunião formal pré-programada.

Referências

Azenhas, A. M. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf.

Carvalho, I. (1999). Da violência da homogeneização à heterogeneização da escola. *Perspectivar Educação* (5), 16- 44.

Costa, H. M. (2015). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Coutinho, C. P. (2013). *Método de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: Série II, n.º 143.

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Duarte, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fortin, J. (2003). *O processo de Investigação. Da conceção à realização*. Loures: Décarie Éditeur, Lusociência.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. *Educação, Sociedade & Culturas* (48), 69-91.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira, J. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural? Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Texto Editora, Lisboa.

Pereira, R. B. (2012). *O envolvimento dos pais na escola: um estudo com pais e professores no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação. Obtido em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8166/1/ulfpie043097_tm.pdf

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

Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In C. Montadon, & P. Perrenoud (Eds.). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 29-56). Oeiras: Celta Editora.

Picanço, A. (2012). *A relação entre Escola e Família - As suas implicações no processo de ensinoa prendizagem. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.*

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Limitada.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA.

Santos Guerra, M. A. (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, T.; Ferreira, F. I.; Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: as crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.

Savater, F. (2010). O valor de educar. In F. Savater; R. Castillo; N. Crato & H. Damião (Eds.). *O valor de educar, o valor de instruir* (pp. 7-43). Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Schmidt, I. (2009). John Dewey e a Educação para uma Sociedade Democrática. *Contexto & Educação, 82*, 135-154. Obtido em file:///C:/Users/Asus/Downloads/1016-1-4206-1-10-20130514.pdf.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (1996). Escola-Família, Uma Relação entre Culturas. In L. Barbeiro & R. Vieira (Orgs.). *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* (pp.21-30). Leiria: Escola Superior de Educação.

Silva, P. (1997). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva (Orgs.). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível* (pp. 77-92). Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, P. A. (2006*). A participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo*. Porto: Universidade Portucalense. Obtido em http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/39/2/TME%20298.pdf.

Villas-Boas, M.A. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Westbrook, R., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Massangana.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Perceções dos alunos sobre o papel de delegado de turma enquanto interveniente no meio escolar

Teresa Pimentel[1], Marina Peliz[2], Cláudia Urbano[3], Eva Gonçalves[4], Susana Batista[5]

[1]CICS.NOVA, FCSH (PORTUGAL), [2]CICS.NOVA, FCSH (PORTUGAL)

[3]CICS.NOVA, FCSH (PORTUGAL), [4]CICS.NOVA, FCSH (PORTUGAL),

[5]CICS.NOVA, FCSH (PORTUGAL)

teresapimentel@fcsh.unl.pt, marinapeliz@fcsh.unl.pt, claudia.urbano@fcsh.unl.pt,

eva.goncalves@fcsh.unl.pt, susanabatista@fcsh.unl.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O papel de delegado de turma (artigo 8º, Lei 51/2012), com maiores ou menores atribuições nos regulamentos internos das escolas, apresenta-se como a forma de organização da participação e comunicação dos alunos das diferentes turmas no contexto escolar. Este papel de representação e as relações entre representantes e representados introduzem aos alunos aquilo que mais tarde encontrarão enquanto cidadãos ativos. É também por isso comum encontrar escolas que definem claramente aquele que consideram ser o perfil do delegado de turma.

Objetivos: Apresentar as perceções dos delegados de turma do concelho de Cascais quanto ao seu papel na turma e na escola e quais as vantagens e obstáculos que encontram ao desempenharem esse papel. Pretende-se com isto identificar de que forma os alunos delegados de turma veem a sua capacidade interventiva na sua turma e em especial na escola.

Metodologia: Foram aplicados inquéritos a pelo menos um delegado de turma por ciclo e por escola participante no *Focus Group* (12 Escolas/Agrupamentos), constituído por representantes das escolas de Cascais. Este *Focus Group* foi constituído no âmbito do Projeto *Construir o sucesso em cada escola: em Cascais ninguém fica para trás/*CICS.NOVA, Lisboa-07-5266-FSE-000057 (início em Julho de 2017, encontra-se ainda em curso), e teve como primeira ação a Capacitação dos alunos para a cidadania ativa. Aquele projeto tem o objetivo, entre outros, de promover a operacionalização do Plano Estratégico Educativo de Cascais (PEEM), através do trabalho colaborativo entre o Município e as Escolas/Agrupamentos de escolas.

Resultados: Os delegados de turma de Cascais identificaram que o seu papel lhes atribui responsabilidades, direitos e deveres pouco claros, necessitando por isso de uma melhor definição das atribuições do mesmo, bem como das suas responsabilidades enquanto "agentes" de mediação entre os alunos e os docentes. Nesta medida, foram definidas ações de capacitação para a função de delegado de turma em todas as escolas do concelho.

Conclusão: Apesar da função de delegado de turma estar há muito a ser desempenhada nas escolas, existe a necessidade expressa de clarificação das responsabilidades, direitos e deveres desta atribuição e estas ações de capacitação vêm tentar dar as ferramentas necessárias aos alunos para melhor desempenharem este papel.
Palavras-chave: Delegado de Turma, intervenção, representação, cidadania ativa.

1. Enquadramento conceptual e objetivos

A definição do papel de delegado de turma encontra-se no artigo 8º da Lei 51/2012, que trata a representação dos alunos. Neste artigo, define-se que os alunos são representados "…pelo delegado ou subdelegado de turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola.", podendo estes solicitar a realização de reuniões de turma, desde que estas não decorram durante o período de atividade letiva da turma. Ainda neste artigo são definidas algumas regras quanto ao comportamento dos alunos que são eleitos para este cargo: "Não podem ser eleitos ou continuar a representar os alunos nos órgãos ou estruturas da escola aqueles a quem seja ou tenha sido aplicada, nos últimos dois anos escolares, medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registada ou sejam, ou tenham sido nos últimos dois anos escolares, excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos em qualquer ano de escolaridade por excesso grave de faltas, nos termos do presente Estatuto.". Assim sendo, com maiores ou menores atribuições nos regulamentos internos das escolas, o (sub)delegado de turma apresenta-se como a forma de organização da participação e comunicação dos alunos das diferentes turmas no contexto escolar.

O papel de representação e as relações entre representantes (delegado e subdelegado) e representados (os colegas de turma) introduzem aos alunos aquilo que mais tarde encontrarão enquanto cidadãos ativos. É também por isso comum encontrar escolas que definem claramente aquele que consideram ser o perfil do delegado de turma, aproveitando a abertura que a própria lei lhe oferece.

O perfil de delegado de turma (que muitas vezes se mescla com as funções a desempenhar) definido em algumas escolas, quer públicas quer privadas, passa muitas vezes por saber ouvir as opiniões dos colegas e não fazer prevalecer a sua opinião, não esperar ser recompensado pelo exercício da função, saber transmitir as ideias e opiniões da turma em reuniões e dar *feedback* fidedigno à turma sobre os assuntos tratados em reuniões, ser um elemento privilegiado de comunicação entre a turma e os professores da turma, agir como exemplo e correção de atitudes, zelar pelo bom comportamento geral da turma e chamar a atenção dos colegas para atos de indisciplina ou incorreção, moderar

conflitos gerados entre os elementos da turma, participar em reunião de alunos e em conselhos de turma (Real Colégio de Portugal, 2017; Agrupamento de Escolas de Grândola, 2017; Doroteia, Colégio de Santa, 2018), entre outras. O processo de seleção/eleição dos delegados de turma tende também a seguir procedimentos democráticos com vista a reproduzir o exercício dos direitos e deveres cívicos (idem).

No decorrer dos trabalhos realizados em *Focus Group* com representantes dos Agrupamentos/ Escolas de Cascais, no âmbito do Projeto *Construir o sucesso em cada escola: em Cascais ninguém fica para trás*/CICS.NOVA, Lisboa-07-5266-FSE-000057 (com início em julho de 2017, encontra-se ainda em curso), identificou-se a necessidade de desenvolver ações de capacitação dos alunos para a cidadania ativa. Optou-se então por trabalhar em conjunto sobre o papel dos delegados de turma, fruto da perceção que os representantes das escolas tinham sobre as dificuldades que os alunos apresentam quando confrontados com as solicitações decorrentes do exercício daquele papel. Como forma de recolha de informação junto dos próprios alunos, foi aplicado um inquérito por questionário online em todos os Agrupamentos/escolas participantes.

O objetivo do presente documento é o de apresentar as perceções dos delegados de turma do concelho de Cascais quanto ao seu papel na turma e na escola e quais as vantagens e obstáculos que encontram ao desempenharem esse papel. Pretende-se com isto identificar de que forma os alunos delegados de turma veem a sua capacidade interventiva na sua turma e em especial na escola.

2. Metodologia

Foram aplicados inquéritos por questionário online (formulários do Google) a pelo menos um delegado de turma por ciclo e por escola participante no *Focus Group* (13 Escolas/Agrupamentos). As questões a colocar foram trabalhadas em conjunto com os representantes dos Agrupamentos/ escolas e eram de resposta aberta. Apresentam-se de seguida as questões colocadas:

1) Na sua opinião, qual é a função do delegado de turma na turma?
2) E na escola?
3) Quais as tarefas que mais gosta de fazer enquanto delegado de turma?
4) Que dificuldades ou obstáculos encontra enquanto delegado de turma?
5) Como é que o trabalho dos delegados de turma pode contribuir para a melhoria da vida escolar?

6) Como é que ser delegado de turma pode contribuir para o ajudar a tornar-se num cidadão ativo?

7) Qual o Agrupamento ou Escola que frequentas?

Após a criação do questionário online, cada representante dos Agrupamentos/escolas ficou responsável por divulgar o link a pelo menos um delegado de turma de cada ciclo de ensino.

O tratamento das respostas obtidas ficou a cargo da equipa do CICS.NOVA e foi realizado com recurso ao software informático MaxQDA. Os resultados foram depois apresentados em reunião do *focus group*.

3. Resultados

Foram obtidas 322 respostas, com a distribuição por Agrupamento/escola presente na figura 1. A maioria dos Agrupamentos públicos optou por aplicar o questionário a mais do que um aluno por ciclo (exceto o Agrupamento público 9) e as Escolas privadas apresentam menor número de resposta uma vez que também têm menos ciclos de ensino. Ainda assim, as Escolas privadas 2 e 3 optaram também por aplicar o questionário a mais do que um aluno por ciclo.

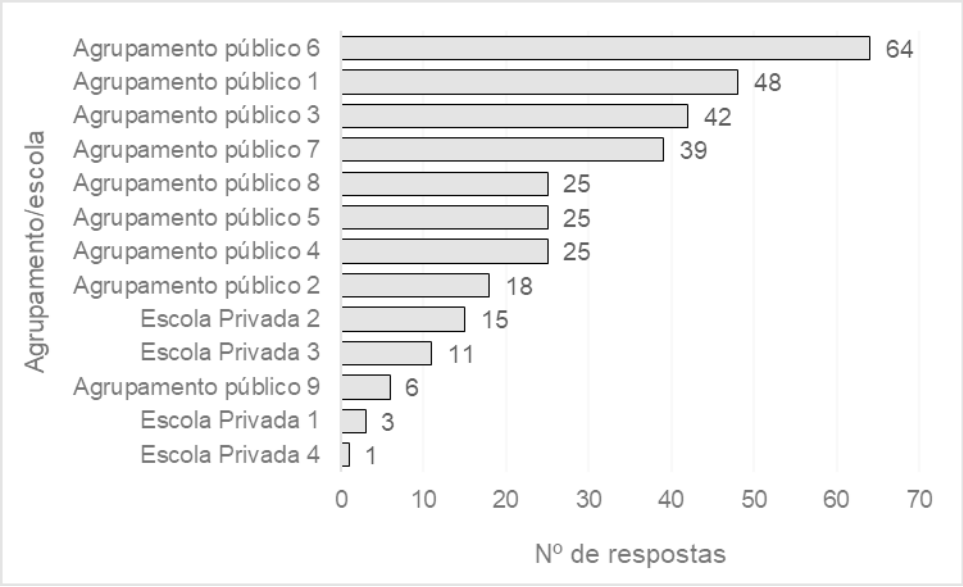


Fig. 1. Número de respostas ao questionário colocado aos delegados de turma, por Agrupamento/escola

Nos pontos seguintes expomos a análise às respostas dos alunos em cada questão.

3.1 Função do delegado de turma na turma

A primeira questão colocada aos delegados de turma dizia respeito a qual é, na sua opinião, a função do delegado de turma na turma (tabela 1).

Uma elevada percentagem de alunos deu respostas curtas e vagas, como orientar, apoiar, ajudar, organizar ou servir a turma (43,8%). Cerca de 26% dos alunos referiu que a função do delegado é representar a turma e cerca de 21% cumprir tarefas e/ou ajudar o professor. Verificaram-se ainda bastantes referências à resolução de problemas da turma (15,2%), à necessidade de dar o exemplo (14,3%), à função de mediação entre os colegas da turma e os professores (13%), a ser o responsável pela turma (8,1%) e a promover a cooperação entre os colegas (5,6%).

Tabela 1. Análise às respostas dos delegados de turma de Cascais quando questionados sobre qual a função do delegado de turma na turma

	Nº Alunos	% Respostas
Orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma	141	43,8
Representar a turma	84	26,1
Cumprir tarefas/ Ajudar o professor	69	21,4
Resolução de problemas	49	15,2
Dar o exemplo	46	14,3
Mediação	42	13,0
Responsável pela turma	26	8,1
Promover a cooperação	18	5,6
Contribuir com ideias	3	0,9
Esclarecer dúvidas dos colegas	2	0,6
Perder tempo, ser uma porcaria, nenhum	2	0,6
Capacidade de falar em público	1	0,3
DOCUMENTOS ANALISADOS	322	100,0

3.2 Função do delegado de turma na escola

Quanto à função do delegado de turma na escola (tabela 2), a resposta dos alunos vai maioritariamente de encontro à definição legal de representante (50,6%), surgindo de seguida uma das principais funções a desempenhar por este: comunicar opiniões, ideias e dificuldades da turma (15,2%). Referido também por 15,2% dos alunos encontramos orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma. Dar o exemplo, manter o bom comportamento da turma, cumprir tarefas e/ou ajudar professores e auxiliares e resolução de problemas, embora com percentagens menores, são ainda muito referidos. De salientar que, no que diz respeito a ajudar os professores e auxiliares, verificamos uma diferença em relação à questão anterior com a menção aos auxiliares quando se trata da função do delegado na escola e não apenas na turma.

Tabela 2. Análise às respostas dos delegados de turma de Cascais quando questionados sobre qual a função do delegado de turma na escola

	Nº Alunos	% Respostas
Representar a turma	163	50,6
Comunicar opiniões, ideias e dificuldades da turma	49	15,2
Orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma	49	15,2
Dar o exemplo	24	7,5
Manter bom comportamento da turma	22	6,8
Cumprir tarefas/ Ajudar professores e/ou auxiliares	21	6,5
Resolução de problemas	20	6,2
Promover, divulgar, colaborar em eventos/projetos	12	3,7
Não sabe/não tem	12	3,7
Mediação	10	3,1
Responsável pela turma	6	1,9
Promover a manutenção dos espaços/limpeza	4	1,2
Melhorar o funcionamento da escola	4	1,2
Promover a inclusão, cooperação e amizade	3	0,9
O mesmo que os outros alunos	1	0,3
DOCUMENTOS ANALISADOS	322	100,0

3.3 Tarefas que mais gosta de fazer enquanto delegado de turma

As tarefas que os delegados mais gostam de fazer (tabela 3) vão maioritariamente de encontro às suas principais funções na turma e na escola: orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma (35,7%) e representar a turma (27,9%). Os alunos revelam ainda gostar de ajudar os professores e o diretor de turma (17,4%), nomeadamente em tarefas dentro da sala de aula. Tarefas como a resolução de problemas e a promoção, divulgação e colaboração em eventos e/ou projetos onde a turma esteja envolvida são ainda bastante referidas (7,8% e 7,5%).

Tabela 3. Análise às respostas dos delegados de turma de Cascais quando questionados sobre quais as tarefas que mais gostam de fazer enquanto delegados

	Nº Alunos	% Respostas
Orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma	115	35,7
Representar a turma	90	27,9
Ajudar os professores/DT	56	17,4
Resolução de problemas	25	7,8
Promover, divulgar, colaborar em eventos/projetos	24	7,5
Promover o bom comportamento	17	5,3
Não sabe/Não responde/Nenhuma	17	5,3
Dar opinião sobre situações e/ou turma	16	4,9
Ficar responsável pela turma	14	4,4
Distribuir e/ou recolha de materiais	14	4,4
Recolher opiniões dos colegas	13	4,0
Realizar tarefas de organização e preenchimento	10	3,1
Dar o exemplo	9	2,8
Mediação	7	2,2
Todas	7	2,2
Promover a inclusão, cooperação e amizade	7	2,2
DOCUMENTOS ANALISADOS	322	100,0

3.4 Dificuldades ou obstáculos que encontra no exercício da função

Os alunos a desempenhar a função de delegados identificam manter o bom comportamento/organização da turma (23,6%) como a maior dificuldade ou obstáculo no exercício desta função (tabela 4). Logo de seguida referem que serem respeitados enquanto delegados por colegas e por professores é outro dos obstáculos que encontram (17,7%). A mesma percentagem de alunos, 17,7%, refere que não encontra nenhuma dificuldade ou obstáculo ou que não sabe responder. Ter o apoio dos colegas e manter a união da turma (ou lidar com conflitos/resolução de problemas são referidos de seguida (12,1%). Lidar com opiniões e/ou necessidades diferentes (10,6%), sentir medo de falhar/responsabilidade (8,4%), comunicar com professores/direção/não docentes (7,1%) e despender tempo nas tarefas de delegado (6,8%) são também bastante referidos.

Tabela 4. Análise às respostas dos delegados de turma de Cascais quando questionados sobre as dificuldades e obstáculos que encontram no exercício da função

	Nº Alunos	% Respostas
Manter o bom comportamento/organização da turma	76	23,6
Ser respeitado enquanto delegado	57	17,7
Nenhuma/Não sei	57	17,7
Ter o apoio dos colegas/união da turma	39	12,1
Lidar com conflitos/resolução de problemas	39	12,1
Lidar com opiniões/necessidades diferentes	34	10,6
Sentir medo de falhar/responsabilidade	27	8,4
Comunicar com professores/direção/não docentes	23	7,1
Despender tempo nas tarefas de delegado	22	6,8
Ter sempre de dar o exemplo	14	4,4
Recolher opiniões de todos os colegas	12	3,7
Manter um relacionamento de proximidade com os colegas	11	3,4
Participar em atividades/eventos/reuniões (por vezes sem interesse)	10	3,1
Manter a imparcialidade	7	2,2
Tomar decisões/Fazer escolhas	5	1,6

Saber quais as tarefas a desempenhar	3	0,9
Ser sempre solicitado	2	0,6
DOCUMENTOS ANALISADOS	322	100,0

3.5 Contributo do trabalho do delegado para a melhoria da vida escolar

O contributo do trabalho de delegado para a melhoria da vida escolar (tabela 5), segundo os alunos, vai no sentido de dar opiniões, ideias, sugestões para melhorar a escola (33,2%), promover o bom comportamento (15,5%), orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma (14,9%), lidar com conflitos/ resolução de problemas (11,2%), dar o exemplo (9,6%), mediação entre os colegas e os professores e auxiliares (7,5%), promover a inclusão, cooperação e amizade (7,5%), ajudar os professores e o diretor de turma (6,8%) e promover o cumprimento das regras da escola (6,8%).

Tabela 5. Análise às respostas dos delegados de turma de Cascais quando questionados sobre qual o contributo do trabalho de delegado para a melhoria da vida escolar

	Nº Alunos	% Respostas
Dar opinião, ideias, sugestões para melhorar escola	107	33,2
Promover o bom comportamento	50	15,5
Orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma	48	14,9
Lidar com conflitos/resolução de problemas	36	11,2
Dar o exemplo	31	9,6
Mediação	24	7,5
Promover a inclusão, cooperação e amizade	24	7,5
Ajudar os professores/DT	22	6,8
Promover o cumprimento das regras da escola	22	6,8
Promover, divulgar, colaborar em eventos/projetos	16	4,9
Sentir medo de falhar/responsabilidade/experiência	15	4,7
Não sei/Não contribui	10	3,1
Ser bom cidadão	1	0,3
DOCUMENTOS ANALISADOS	322	100,0

3.6 Contributo da função para a preparação para a cidadania ativa

Já no que diz respeito ao contributo de ser delegado de turma para os ajudar a tornarem-se em cidadãos ativos, os alunos referem que o exercício da função promove o ganho de responsabilidade (28,3%), o ser mais solidário, ter empatia e ajudar (20,5%), o ser mais (pro)ativo e/ou participativo (17,1%), permite adquirir experiência útil para a vida a adulta (15,8%), lidar com opiniões diferentes e melhorar a capacidade de comunicação (14,6%), aprender a liderar (7,5%) e ser mais autónomo, organizado, pontual e motivado (6,8%). Um número ainda considerável de alunos referiu não saber ou que não contribui (18 alunos, 5,6%).

Tabela 6. Análise às respostas dos delegados de turma de Cascais quando questionados sobre qual o contributo do desempenho desta função para a preparação para a cidadania ativa

	Nº Alunos	% Respostas
Ganhar responsabilidade	91	28,3
Ser mais solidário/Ter empatia/Ajudar	66	20,5
Ser mais (pro)ativo e/ou participativo	55	17,1
Adquirir experiência útil para a vida adulta	51	15,8
Lidar com opiniões diferentes/Capacidade de comunicação	47	14,6
Aprender a liderar	24	7,5
Ser mais autónomo/organizado/pontual/motivado	22	6,8
Não sei/Não contribui	18	5,6
Tomar decisões/formular opiniões	16	4,9
Dar o exemplo	12	3,7
Aprender a cooperar/trabalhar em equipa	11	3,4
Ajudar a definir o papel na sociedade	3	0,9
Ajudar a escola	1	0,3
Mediação	1	0,3
DOCUMENTOS ANALISADOS	322	100,0

4. Conclusões

Os alunos diferenciam a sua função dentro da turma da sua função na escola: enquanto na turma a sua função é orientar, apoiar, ajudar, organizar, servir a turma e só depois representá-la para o exterior, na escola estas funções invertem-se, passando a ser a representação da turma a principal função.

Embora a lei determine que o aluno eleito como delegado ou subdelegado não possa ter medida sancionatória superior à repreensão registada e não possa ser excluído da frequência de qualquer disciplina ou retido por faltas nos últimos dois anos escolares, o que estabelece um padrão de comportamento e resultados que leva os alunos a identificar a necessidade de darem o exemplo, fica também patente no seu discurso que se sentem responsáveis pela resolução de problemas da turma e até dos problemas particulares de cada colega, por manter a união e cooperação dentro da turma e por cumprir tarefas dentro da sala de aula. Neste último caso, o mais referido é ficarem responsáveis pela turma quando o professor tem de se ausentar da sala. Estas atribuições não fazem parte do seu papel enquanto delegados (pelo menos não estão descritas nos regulamentos internos) mas, ainda assim, são-lhes solicitadas, fazendo com que os alunos associem o seu desempenho ao facto de serem delegados.

Em contraste, os alunos sentem dificuldades precisamente nestas tarefas, havendo até alunos que referem ter medo de falhar e sentirem o peso da responsabilidade.

Esta também presente a dificuldade que os alunos sentem em ser respeitados, referindo que o papel de delegados lhes trás funções, mas que não lhes são reconhecidas por colegas e até por alguns professores, e que isso dificulta a mediação e a comunicação com professores, auxiliares e direção escolar.

Ainda assim, os alunos identificam claras vantagens do exercício da função para a sua preparação para a vida ativa, com particular destaque para o ganho de responsabilidade.

Tendo em conta estas conclusões, apresentadas aos representantes dos Agrupamentos/escolas no *focus group*, foram preparadas sessões de capacitação para o papel de delegado que decorreram de forma experimental no 3º período do ano letivo 2018/2019 em algumas turmas em cada escola, e foram levadas a cabo em disciplinas ligadas à cidadania e lecionadas pelo professor titular dessas disciplinas. A avaliação dessas sessões foi positiva pelo que serão realizadas sessões de capacitação em todas as turmas no arranque do próximo ano letivo de 2019/2020.

Referências

Agrupamento de Escolas de Grândola. (2017). Obtido de http://ae-grandola.pt/docs/Delegado_subdelegado_20_09_2017.pdf

Doroteia, Colégio de Santa. (2018). Obtido de http://www.csdoroteia.edu.pt

Real Colégio de Portugal. (2017). Obtido de file:///C:/Users/User/Downloads/regulamento_dos_delegaodsesubdelegados_turma.pdf

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

O engajamento estudantil na FATEC Ourinhos: Esforço, envolvimento, estratégias e aprendizagens diversas

Rosemeiry de Castro Prado[1], Elaine Pasqualini[2], Eunice Correa Sanches Belloti[3],
Marcela Aparecida Penteado Rossini[4], Silvia H. Oliveira Santos[5], Vitor Silva[6], Wilson Sanches Filho[7]
Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo – Fatec Ourinhos (Brasil)
rose.prado@fatecourinhos.edu.br, elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br,
eunice.belloti@fatecourinhos.edu.br, marcela.rossini@fatecourinhos.edu.br,
silvia.santos@fatecourinhos.edu.br, vitinho-murruga@hotmail.com, wilsinho_sanches@hotmail.com

Resumo

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), da Fatec Ourinhos, estado de São Paulo, Brasil, foi implantado a partir do segundo semestre de 2017, tendo como colaboradores professores com formação em Matemática, Pedagogia e Psicologia, coordenadores e direção. Os objetivos do NAP concentram-se em oferecer recursos que possam auxiliar o aluno no desempenho de suas atividades educativas, apoiar os alunos que desejam orientação quanto ao aprendizado dos conteúdos abordados em seus cursos, proporcionar informações diversas relacionadas as suas carreiras acadêmica e profissional, além de detectar os diferentes problemas surgidos no âmbito educacional e que podem também perpassar pelo ambiente familiar ou de trabalho, proporcionar acompanhamentos que possibilitem resultados diretos no desempenho e motivação dos alunos, estabelecer convênios, parcerias e encaminhamentos que possam trazer informações e benefícios aos discentes da instituição. Contudo, devido à complexidade das interações e ao aumento significativo da demanda, viu-se a necessidade de se pensar em uma ferramenta que possibilitasse o acesso aos agendamentos dos encontros, agilizando os atendimentos dos alunos. Destarte, por meio do engajamento e envolvimento dos alunos nas questões que permeiam o NAP, desenvolveu-se um aplicativo que pudesse auxiliar no gerenciamento do Núcleo. Logo, um grupo de alunos do curso de Análise de Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade, tal qual outros docentes da área técnica, engajaram-se na construção do aplicativo que se utilizou da linguagem Java de programação, do banco de dados MySQL e de outras ferramentas que pudessem caminhar ao encontro dos propósitos lançados e, num sentido múltiplo de aprendizagens, perpassaram por experiências ativas em relação ao currículo do curso, motivando um equilíbrio entre as atividades acadêmicas promovidas pelos sujeitos da instituição escolar.

Palavras-chave: aplicativo, engajamento, Fatec Ourinhos.

Abstract

The Nucleus of Psychopedagogical Support (NAP), from Fatec Ourinhos, state of São Paulo, Brazil, was implemented from the second semester of 2017, having as collaborators teachers with training in Mathematics, Pedagogy and Psychology, coordinators and management. The objectives of the NAP are to provide resources that can assist the student in the performance of his / her educational activities, support students who wish to learn the contents of their courses, provide information related to their academic and professional careers, and to detect the different problems that have arisen in the educational sphere and which may also permeate the family or work environment, provide accompaniments that enable direct results in the improvement and development of courses offered and establish agreements, partnerships and referrals that can bring information and benefits to the students of the institution. However, due to the complexity of the interactions and the significant increase in demand, it was necessary to think of a tool that would allow access to the schedules of the meetings, speeding up the attendance of the students. Thus, through the engagement and involvement of students in the issues that permeate the NAP, an application was developed that could assist in the management of the Nucleus. Therefore, a group of students of the Faculty System Development Analysis course, like other technical teachers, engaged in the construction of the application using the programming language Java, the MySQL database and other tools that could be able to meet the goals set and, in a multiple sense of learning, have been through active experiences in relation to the curriculum of the course, motivating a balance between the academic activities promoted by the subjects of the school institution.

Keywords: application, engagement, Fatec Ourinhos.

1. Introdução

O crescimento da tecnologia e, consequentemente, da mobilidade, tem possibilitado maior acessibilidade em diferentes segmentos da sociedade atual, tornando-se uma importante e indispensável ferramenta de trabalho, de entretenimento, de relacionamentos e de aprendizados. Segundo a Agência Nacional de Telecomunicações do Brasil (Anatel, 2018), em fevereiro de 2018, existiam mais de duzentos milhões de linhas móveis no país, representando um crescimento exponencial em relação à acessibilidade e às possibilidades de uso da tecnologia móvel.

Destarte, são inúmeras e até mesmo inimagináveis as probabilidades de circulação das informações por meio da mobilidade gerada pelos diversos tipos de tecnologias e, no meio acadêmico, em suas diversas ramificações e contribuições, a tecnologia tem possibilitado o contato entre os diversos elementos envolvidos no setor, a interação e a circulação de ideias, além de ações, descobertas e a

divulgação dos entraves enfrentados pelas instituições de ensino, como o aumento da desistência dos universitários em seus cursos ingressantes, acarretando na evasão escolar no ensino superior e que se encontra em patamares preocupantes e crescentes, uma vez que, no ano de 2010, a porcentagem de alunos que deixaram a faculdade foi de 11,4% e, em 2014, tal índice chegou a atingir 49% no Brasil (Inep, 2015).

O apontamento da pesquisa brasileira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2015) caminha ao encontro de um fato singular vivenciado pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, Fatec-Ourinhos, Brasil, que tem se preocupado cada vez mais com o número de alunos egressos dos cursos. As evasões e as desistências ocorridas ao longo dos anos que sucedem ao ingresso da faculdade têm gerado preocupações e a necessidade de enfrentamentos reais para amenizar o problema. Uma das medidas adotadas na faculdade foi a criação, em 2017, do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), atendendo e orientando os discentes em diferentes problemas e dificuldades que se encontram nas cercanias de questões psicológicas e pedagógicas no cotidiano escolar e que não se dissociam dos outros ambientes que frequentam.

Contudo, em se tratando de uma instituição de formação tecnológica e com cursos voltados à área da tecnologia da informação e comunicação, uma parceria entre alunos e os responsáveis pelo Núcleo foi criada. O engajamento estudantil possibilitou, em seus diversos propósitos, a criação de um aplicativo para o gerenciamento do NAP, proporcionando a interdisciplinaridade entre os professores de outras disciplinas e dos cursos da Fatec Ourinhos, além do envolvimento de estudantes no projeto que poderá servir como modelo para outras instituições e órgãos interessados, além de usar a tecnologia a favor de tais enfrentamentos. A ideia do engajamento dos estudantes considerou a aprendizagem dos alunos, o ambiente da instituição, os recursos aplicados na aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente universitário ao qual o mesmo está vinculado (Coates, 2005).

2. A evasão no ensino superior e a possibilidade da criação de projetos

Nota-se que a educação é um processo permanente de construção de elos entre o mundo da escola e a sociedade que a permeia, incluindo transformações pessoais e sociais que apontam que a concepção do ensino deve repensar seus caminhos e favorecer os sujeitos envolvidos nos processos institucionais escolares. O aluno deve se tornar sujeito do mundo da educação e de sua própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento no qual deverá participar e, a faculdade, o curso superior, é um desses espaços em que o aluno constrói sua visão de mundo. Logo,

"o grande desafio da educação é o de mobilizar suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos" (Dowbor, 2001, p. 80), por meio do seu articulador, o professor, que assume várias funções nesses espaços.

O professor ao mostrar um conhecimento historicamente construído, tem a intenção de transcender às percepções cotidianas, indo além das ações práticas, do saber espontâneo dos alunos. Mas, o que é, então, indispensável para que o aluno aprenda e seja bem-sucedido? É difícil de dizer, mas, contudo, a escola pode estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de ações que favoreçam iniciativas próprias, construindo um ideal, produzindo características de autodomínio, responsabilidades e autonomias, estabelecendo um justo equilíbrio entre as exigências sociais e o direito do aluno (Masdevall, Costa, & Gracia, 2003).

Entretanto, a escola se desenvolve por meio de várias circunstâncias paradoxais e, dentre elas, o sucesso e o fracasso. O próprio fracasso escolar, muitas vezes, é considerado o sucesso da instituição que atua como selecionadora social, determinando o lugar que cada pessoa deve ocupar numa sociedade segmentada. Pensar o sucesso e o fracasso escolar é pensar numa sociedade que retrata semelhanças e diferenças. As adversidades passam a fazer parte da escola que apontam que os que fracassam são os diferentes, os que distanciam de um paradigma (Dotti, 2002).

O próprio processo de aprendizagem pode oferecer capacidade de gerar novas atitudes e a escola pode ser um instrumento desse potencial, envolvendo esse aluno, contribuindo para a sua formação integral e minimizando as dificuldades que estejam comprometendo ou impedindo o seu desenvolvimento escolar e pessoal, levando-o a desistir dos estudos. Há também de se levar em conta que o problema da evasão pode ser causado pela própria família ou pelo fato do aluno não saber escolher a profissão que quer seguir. Muitas vezes, transmite-se ao jovem uma visão negativa do mercado de trabalho e da profissão. Uma escolha profissional adequada leva em conta pelo menos três elementos: quem é o jovem, o que é o mercado e o que é a vida universitária (Moraes & Theóphilo, 2008).

De acordo com Augustin (2005), a questão que se coloca é como criar mecanismos internos de manutenção do aluno no ensino superior, de maneira que esse aluno desenvolva competências básicas ao exercício da cidadania e tenha êxito em sua vida acadêmica, pois muitos têm que dividir seu tempo entre a faculdade e o trabalho, e são vencidos pelo cansaço, optando pelo dinheiro necessário à sobrevivência. Outros são afetados com o problema da moradia, tendo que arcar com o alto preço dos aluguéis ou das passagens, sem falar no tempo despendido por aqueles que moram longe da escola, levando à evasão universitária e ao baixo rendimento dos alunos (Kafuri & Ramon, 1985). Além disso, são raríssimas as instituições de ensino superior brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas (Silva Filho, Motejunas, Hipolito, & Lobo, 2007).

No Brasil, as pesquisas se tornam mais frequentes a partir de 1995, quando foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre evasão, percebendo que tal situação ocorre ao longo do curso, mas que é mais acentuada no primeiro ano de estudo (Veloso & Almeida, 2010). Tigrinho (2008) afirma que a evasão escolar no ensino superior brasileiro é um fenômeno grave que acontece tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas e precisa de medidas eficazes para seu combate.

Logo, os fatores e elementos associados à evasão escolar confirmam a necessidade de mais pesquisas e ações que atuem de forma direta e orientadas nas suas causas e consequências, como a realização e o envolvimento dos alunos e professores em projetos de diferentes naturezas e finalidades. A ação pedagógica revela sempre uma atitude e uma intenção da prática educativa que se deseja desenvolver, situados num determinado momento histórico, visando colaborar com a formação de um determinado tipo de homem o que pode implicar posicionamento políticos e reflexões nas ações daqueles que estão envolvidos no ato de ensinar (Rays, 1996).

Destarte, uma forma de organização do trabalho pedagógico da educação escolar, denominada de projetos, pode favorecer a criação e o planejamento de atividades que contemplem uma determinada finalidade, contando com uma duração temporal definida e cíclica para ajudar na evasão estudantil (Tomelin, 2018). Tal proposta teórica metodológica teve suas ideias arraigadas ao pensamento de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática (Tomelin, 2018). O desenvolvimento de projetos pode ser uma forma de envolver o aluno, o professor, os recursos disponíveis, as novas tecnologias e todas as interações que se estabelecem no espaço de aprendizagem. Trata-se de um resgate de uma cultura que se volta, então, ao âmbito da educação, na tentativa de minimizar conflitos pelas perturbações no sistema de significações que constituem o conhecimento particular do aprendiz.

3. O núcleo de apoio psicopedagógico da FATEC Ourinhos: Um projeto em expansão

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), da Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo (Fatec Ourinhos), foi implantado a partir do segundo semestre de 2017, tendo como colaboradores professores com formação em Matemática, Pedagogia (habilitações em Orientação Vocacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar) e Psicologia, coordenadores, direção e alunos envolvidos no projeto. Os objetivos do NAP concentram-se em oferecer recursos que possam auxiliar o aluno no desempenho de suas atividades educativas, como também proporcionar a compreensão das

relações intersubjetivas entre aluno-professor-disciplina-mundo do trabalho, em situação escolar resultante de um complexo conjunto de influências psicológicas, sociais, formais e informais. De outro modo, o Núcleo tem como propósitos apoiar alunos que desejam orientação quanto ao aprendizado dos conteúdos abordados em seus cursos; auxiliar e proporcionar aos alunos informações diversas relacionadas as suas carreiras acadêmica e profissional; detectar os diferentes problemas surgidos no âmbito educacional e que podem também perpassar pelo ambiente familiar ou de trabalho, proporcionar acompanhamentos que possibilitem resultados diretos na melhoria e desenvolvimento dos cursos oferecidos e, estabelecer convênios, parcerias e encaminhamentos que possam trazer informações e benefícios aos discentes da instituição.

Todavia, mediante a necessidade de um melhor gerenciamento dos atendimentos dos alunos que procuravam (e procuram) o NAP, pensou-se no desenvolvimento de uma ferramenta para agilizá-los, além do que, o preconceito e receio em procurar diretamente os responsáveis pelos encontros, acaba por inibir aqueles que necessitam de um agendamento, havendo a necessidade de se criar um mecanismo mais discreto e reservado, que atualmente ocorre por contato direto, via mensagem WhatsApp do NAP ou e-mail do Núcleo. Assim, mediante a necessidade e a consonância de um trabalho em grupo, criou-se a possibilidade de envolvimento dos alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistema (ADS), da Fatec Ourinhos, desenvolvendo um sistema que cumpra tais funções.

Pensando-se nas vantagens da tecnologia móvel e associando-a a sua praticidade, a ferramenta NAPP pretende torna-se capaz de colaborar com as intenções do NAP, de modo a melhorar o atendimento dispensado aos alunos da Fatec Ourinhos e caminhar ao encontro de seus propósitos e dos objetivos apresentados.

4. O Sistema Mobile NAPP: Uma ferramenta em constante construção

O sistema *mobile* (Android) criado por um grupo de alunos com a ajuda dos professores de diversas áreas e cursos da Fatec Ourinhos é composto por três módulos, visando satisfazer as necessidades das partes interessadas em relação aos atendimentos da equipe psicopedagógica do NAP, permitindo a comunicação entre os vários envolvidos no projeto. Logo, o "Módulo Profissional" possibilita aos profissionais atuantes do núcleo a organização de sua agenda de atendimentos, o registro dos atendimentos, o envio de mensagens para os alunos, os encaminhamentos a profissionais externos e a geração de relatórios referentes aos atendimentos do núcleo. O "Módulo Aluno" possibilita ao

aluno a solicitação de um atendimento com um profissional do núcleo, a realização de *feedbacks* para o núcleo e para os atendimentos a ele realizados. O "Módulo Administrador", além de possuir todas as funcionalidades do módulo profissional, permite a ativação e inativação de profissionais no sistema.

Para o desenvolvimento desse sistema, foi utilizada a metodologia de prototipação, que se apoia em duas atividades do processo de engenharia de requisitos: o levantamento dos requisitos e a sua validação (Pressman, 2011). Na fase coleta e refinamento de requisitos foi realizada uma entrevista com as profissionais atuantes do Núcleo que, mediante aos questionamentos apresentados, forneceram informações sobre o seu funcionamento e as funções que poderiam ser incrementadas a partir de um *software*, já que, até o momento, eram executadas sem apoio de um sistema de informação.

A Figura1 mostra um protótipo que é a de entrada no aplicativo. Se o usuário não for cadastrado, pode fazer neste momento.

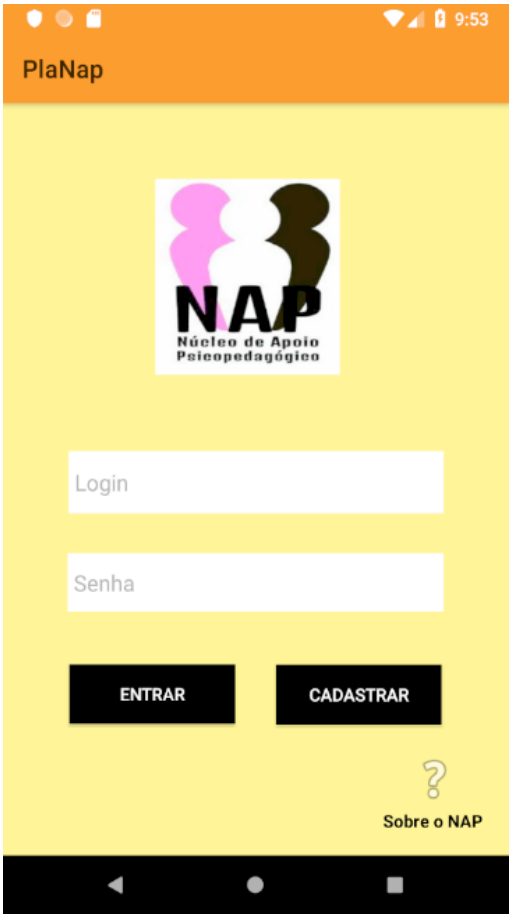


Fig. 1: tela de login do NAPP

Seguindo o modelo de prototipação, usou-se a *Unified Modeling Language 2.0 (*UML), que é uma linguagem gráfica que oferece um padrão para a criação de modelos para desenvolvimento de softwares. Com a UML, foram criados modelos do produto para auxiliar na visualização do sistema desenvolvido. Para criação desses modelos, foi utilizado o software Astah UML. Para esse projeto foram criados Diagramas de Caso de Uso, que permite a visualização das funções a serem desenvolvidas e os seus respectivos usuários finais, como é exibido na Figura 2.

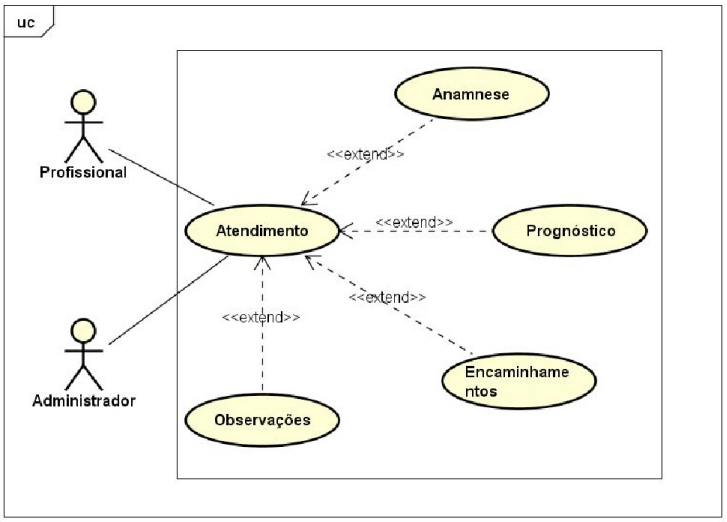


Fig. 2: diagrama de caso de uso de uma das funcionalidades do sistema,

Também foi desenvolvido um modelo relacional que apresenta por meio de um padrão gráfico a estrutura para armazenamento dos dados do sistema, permitindo a visualização das tabelas e seus relacionamentos. Esse modelo foi desenvolvido a partir do MySQL Workbench. Destarde, a fase de construção dos protótipos, a *Integrated Development Environment* (IDE) Android Studio 3.4 foi a ferramenta que possibilitou a criação dos protótipos das telas do Sistema. Como exemplo, nas Figuras 3 e 4 respectivamente, um profissional do NAP pode fazer seu cadastro e o alunos pode inserir sua anamnese.



Fig. 3: tela de cadastro dos profissionais

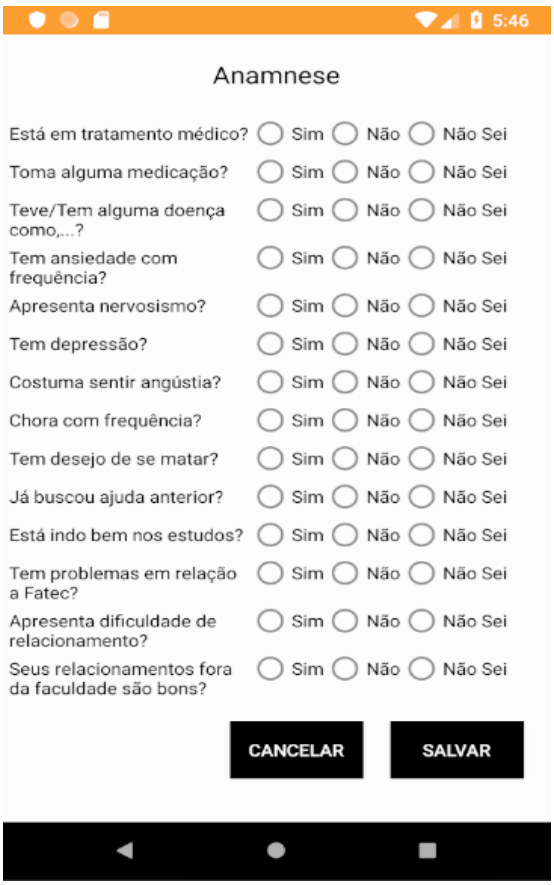


Fig. 4: tela da Anamnese do Sistema NAPP

Com a elaboração dos protótipos de tela e suas respectivas funções e os protótipos validados, foi possível a criação do diagrama de navegação. Na sequência, ocorreu o refinamento do protótipo com o uso da mesma ferramenta - IDE Android Studio 3.4.

Por fim, no que tange à engenharia de produto, utilizou-se as linguagens de programação Java 1.8 e PHP 7.2, sendo utilizadas respectivamente para o desenvolvimento da aplicação *mobile* no Android Studio 3.4 e para o desenvolvimento da A*pplication Programming Interface* (API). O MySQL 10.2 foi o Sistema Gerenciador de Banco de Dados (SGBD) utilizado para criar e administrar o banco de dados baseado no Modelo Relacional desenvolvido.

5. Algumas considerações

devido a crescente demanda dos agendamentos do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Fatec Ourinhos, viu-se necessária da criação de um sistema de informação para auxiliar os procedimentos necessários, permitindo o melhor controle sobre as operações nele realizadas e o contato com os alunos atendidos pelos profissionais do NAP. A partir do encorajamento de alguns estudantes da instituição, baseado na reflexão, na ação e na prática efetiva que pudessem conduzir à melhoria institucional, apontando atividades que influenciaram direta e indiretamente para melhorar a aprendizagem estudantil, desenvolveu-se o aplicativo NAPP para a plataforma Android que facilita a forma de comunicação entre alunos e profissionais participantes do Núcleo. O engajamento estudantil representou duas características críticas da qualidade discente: a quantidade de tempo e esforço que é dedicado aos estudos e outras atividades de propósito educativo, além da aplicabilidade dos recursos e da organização do currículo e de outras oportunidades de aprendizagem para fazer com que os estudantes participem em atividades que estão ligadas à aprendizagem estudantil (NSSE, 2018). Como trabalhos futuros, propõem-se a criação de uma versão do aplicativo que possa ser executada também na plataforma iOS e o constante aperfeiçoamento do mesmo.

Referências

Anatel. (2018). *Brasil registra redução de 2,88% no número de acessos em operação na telefonia móvel em 12 meses*. Recuperado de http://www.anatel.gov.br/dados/destaque-1/283-brasil-tem-236-2-milhoes-de-linhas-moveis-em-janeiro-de-2018.

Augustin, C. (2005). *Dinâmica das Vagas.* Recuperado de http://www2.uerj.br/~ niesc/datauerj /estudos / Dinamica_texto.htm.

Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality. *Assurance in Higher Education*, 11(1), 25-36.

Dotti, C. (2002). *Educação: Reflexões, vivências e pesquisa*. Caxias do Sul: *Educs*.

Dowbor, L. (2004). *Tecnologias do Conhecimento*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu. Documents /31181030/aula _1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542632637&Signature=5RGTbB2PARjTACpQDw5ExmAIykg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename% 3DTecnologias_do_conhecimento_ os_ desafios.pdf.

Inep. (2015). *Resultados de 2015 já podem ser consultados e revelam desafios para a educação superior brasileira*. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/ B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira/21206.

Kafuri, R., & Ramon S. P. (1985). *1º Grau – casos e percalços: pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes*. Goiânia: UFMG.

Masdevall, T. G., Costa, V. M. & Gracia S. P. (2003). *Propostas de intervenção na sala de aula – técnicas de conseguir um clima favorável na classe.* São Paulo: Madras.

Moraes, J. O., &Theóphilo, C. R. (2008). *Evasão no ensino superior: estudo dos fatores Causadores da Evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*. Recuperado de http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos32006/370.pdf.

NSSE. (2018). *About NSSE*. Recuperado de http://nsse.indiana.edu/html/findings.cfm.

Pressman, R. S. (2011). *Engenharia de Software – Uma Abordagem Profissional*. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill.

Rays, O. A. (1996). *A questão da metodologia do ensino na didática escolar*. 16 ed. Campinas: Papirus.

Silva Filho, R. L., Motejunas, P. R., Hipolito, O., & Lobo, M. B. C. (2007). A evasão escolar no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*. 37, (132), 641-659. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.

Tigrinho, L. M. V. (2018). *Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior*. Recuperado de http://www.gestaouniversitaria.com/edicoes/135-173/649-evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior.html.

Tomelin, K. N. (2008). Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Revista Psicopedagogia*. 35 (106), 94-103. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-848620180 00100011&lng=pt&nrm=iso.

Veloso, T. C. M. A., & Almeida, E. P. (2002). Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá. *Série-Estudos*, 13, 133-148. Recuperado de http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

A perspectiva de estudantes sobre o feedback docente e o desempenho acadêmico

Juana de Carvalho Ramos Silva[1], Carolina Fernandes de Carvalho[2]

[1, 2]Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

juanacarvalho@gmail.com, cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O feedback docente, quando eficaz, é um fator fundamental no desempenho acadêmico dos estudantes, pois contribui na construção e transformação progressiva de conhecimentos. Através do feedback dos professores os estudantes têm conhecimento do que podem melhorar e de que forma o podem fazer, descobrindo assim novas competências e enriquecendo suas aprendizagens. Concretamente no trabalho apresentado o **Problema de investigação:** Como se caracteriza a percepção do feedback docente por parte de estudantes do ensino superior em relação desempenho acadêmico? **Objetivo:** Investigar e caracterizar a percepção do feedback docente por parte de estudantes do ensino superior. **Metodologia:** Estudo descritivo qualitativo. A amostra é de 137 estudantes de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha no Brasil. Para recolha de dados utilizou-se um questionário próprio, on-line, semiestruturado, constituído de itens sociodemográficos e com itens relacionado à percepção do feedback docente. **Resultados:** Indo ao encontro de outras investigações, constatou-se que os aspetos mais valorizados por estes estudantes do ensino superior em relação ao feedback docente para aprimorar seu desempenho acadêmico são os que os informa acerca do seu desempenho e leva-os a concentrar-se em maneiras de melhorar esse desempenho. Totalizando 50% das respostas relacionadas ao nível de processo, pois tratam-se de informações sobre a relação entre o que o estudante fez e a qualidade de seu trabalho. E seguida verificou-se também a importância do fator de autorregulação, relacionado a capacidade de autoavaliação ou confiança e motivação para se dedicar a uma tarefa. Considerações: Estes resultados corroboram para a compreensão do feedback enquanto fator de aprendizagem no ensino superior, reconhecendo-se a sua importância para além de classificações. Pensar contributos para uma Pedagogia do ensino superior obriga a (re)criar práticas de feedback a partir da escuta sensível dos estudantes.

Palavras-chave: Feedback Docente. Ensino Superior. Estudantes.

1. Introdução

Instituições de ensino superior manifestam preocupações com o alto índice de insucesso acadêmico dos estudantes referentes a baixas classificações, absenteísmo, disciplinas em atraso, abandonos, dentre outros (Almeida & Soares, 2004), intensificando-se a preocupação de professores, coordenadores e gestores das instituições em promover condições que garantam não somente o acesso, mas também a permanência e o êxito dos estudantes.

Estudando a percepção do estudante do ensino superior em relação ao feedback do professor para a melhoria do desempenho acadêmico possibilita-se a construção de soluções para problemas relacionados ao insucesso escolar, à avaliação e ao relacionamento entre estudantes e seus professores no âmbito acadêmico. De facto,

> O monitoramento do desempenho acadêmico constitui um componente essencial da gestão universitária. Alinhada à missão e aos valores institucionais, tal iniciativa permite não apenas aprofundar o autoconhecimento sobre as atividades-fim desenvolvidas na Universidade, como também propicia a identificação de oportunidades para aprimoramento da qualidade acadêmica. Fundamenta, assim, o planejamento de ações voltadas à consecução de tal objetivo e o estabelecimento de metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazo. (Shimizu, Machado, & Segurado, 2018, p. 203)

Ingressar no ensino superior constitui muitas vezes um desafio ao jovem estudante em termos pessoais, interpessoais, acadêmicos e institucionais (Almeida, 2000). Estudantes do ensino superior desenvolvem novas competências, maior autonomia e consolidam a sua identidade, além de estabelecem novas relações interpessoais e sociais (Oliveira, 2019). Neste sentido, para a autora, importa estar atento ao modo como a instituição e os professores oferecem medidas que ajudemos estudantes em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico visando o ultrapassar de dificuldades naturais nesta etapa.

Para Tavares e Veiga (2006), o processo de desenvolvimento do indivíduo é feito pela interação entre ele e o meio onde se insere. Atualmente, constantes e rápidas mudanças sociais e tecnológicas, além da busca constante da produtividade, parecem constituir uma ameaça à identidade pessoal levando, inclusive, o professor a confrontar-se com a evolução acelerada dos conhecimentos e das tecnologias, bem como com acentuadas modificações na relação dos jovens com a informação, a cultura e o conhecimento.

Dessa forma, segundo os autores, a profissão docente não se limita às paredes da sala de aula, sendo os professores cada vez mais solicitados a configurar o futuro perante os jovens. Assim, a profissão do professor é caracterizada por saberes muito diversos que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. O cenário educacional contemporâneo clama por uma inovação pedagógica. Concretamente, no ensino superior o desempenho do professor tem-se caracterizado pelo profissional especialista em sua área específica, mas que não domina propriamente a área educacional e pedagógica (Santos, 2001). Ventura, Neves, Loureiro, Ferreira, e Cardoso (2011) descrevem o bom professor como aquele que articula com propriedade elementos de Dimensões Humana, Técnica e Ideológica, colocando no centro do processo de aprendizagem a relação interpessoal, organizando e sistematizando a prática pedagógica.

Segundo Bilimória e Almeida (2008), com o construtivismo o processo de aprendizagem deixou de ser encarado como um processo individual, passando a ser encarado como uma dimensão de um processo interativo de (co)construção. Assim, a linguagem, a comunicação e a interação social, incluindo nesse contexto o feedback, se tornaram fatores fundamentais de aprendizagem enquanto construção e transformação progressiva de conhecimento. Segundo Veiga, Caldeira e Melo (2013) "Informar o aluno da inadequação do comportamento ocorrido e descrever com objetividade como deverá passar a agir é uma forma específica de feedback e uma das mais importantes competências do professor experiente." (p.556)

Para Brown, Peterson e Yao (2016) estudantes do ensino superior que usam ativamente o feedback do professor melhoram a autorregulação das aprendizagens e o desempenho acadêmico. Contudo, é preciso garantir que o feedback não se limite a classificações, ou seja, deve ser um feedback com informações que orientem efetivamente as aprendizagens subsequentes (Carver, 2016).

Investigar o feedback do professor, especificamente a percepção de estudantes do ensino superior, aponta para a complexidade associada à eficácia do feedback do professor nos desempenhos dos estudantes. Assim, o presente estudo tem como objetivo principal conhecer a percepção de estudantes do ensino superior sobre o que consideram ser um feedback eficaz para sua aprendizagem e desempenho acadêmico. Concretamente procura-se identificar a percepção do estudante do ensino superior em relação ao feedback do professor para melhoria do desempenho acadêmico em cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha, sul do Brasil. Identificando essa percepção e verificando como se diferencia em função de fatores como reprovação, procura-se perceber qual é a percepção de estudantes sobre o feedback do professor que contribui para a melhoria do desempenho acadêmico.

2. Enquadramento conceptual

Ao longo de duzentos anos de ensino superior no Brasil criou-se em diferentes regiões do país uma variedade de Instituições de ensino superior (IES) com uma grande expansão do número de IES e do número de matrículas de estudantes. Segundo Mancebo, Vale e Marins (2015), uma das grandes marcas da Educação Superior brasileira refere-se ao processo de expansão nas últimas duas décadas.

> Muitos fatores explicam essa expansão, dentre os quais, de modo interconectado, se incluem o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento do contingente de jovens formados nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização e de globalização, a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação. Todos esses fatores e a enorme ampliação dos tipos de demandas e demandantes justificam não só a multiplicação, notadamente do setor privado, como também a ocorrência da diversificação e segmentação do sistema de Educação Superior. (Sobrinho, 2010, p. 197)

Como parte desse processo de expansão do ensino superior estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram criados pela Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, num total de trinta e oito IFETs distribuídos por todas as regiões do Brasil. Os diferentes IFETs contribuem para o referido processo de expansão e para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

No entanto, é preciso avaliar a qualidade da expansão desse ensino no sentido de que não se limite no aumento de unidades de ensino superior, mas que possa garantir para além da democratização do acesso a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, em 2008 o Termo de Acordo de Metas e Compromissos foi celebrado entre a União – representada pelo Ministério da Educação do Brasil – e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com o intuito de garantir a estruturação, organização e atuação dos Institutos (Silva, 2016). O Termo previu uma meta de eficiência de 90% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos, – calculado pela razão entre o número de todos os estudantes que concluíram com êxito seu curso, independentemente da época de seu ingresso, e, o número de todos os que finalizaram seu curso.

Para ultrapassar o processo de expansão, superar o problema de insucesso e focar no êxito escolar

proporcionando uma educação de qualidade aos estudantes do nível superior de forma integral e habilitando para a vida profissional devem ser propostas novas formas de gestão administrativa e pedagógica nas Instituições de ensino superior.

> (...) a construção de um novo projeto educativo deverá articular as finalidades de uma educação para a cidadania e para o trabalho, com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento. (Monteiro, 2010, pp.44-45)

Tendo em mente essa preocupação que vai além do acesso ao ensino superior e considerando percepções do estudante perante o aprimoramento de seu desempenho acadêmico como componente do percurso e da qualidade do aprendizado, é que esse estudo foi pensado.

Para Sadler (2010), no que diz respeito ao ensino superior, o feedback é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz, ou seja, ajuda o estudante a desenvolver competências de autonomia na construção do seu conhecimento. Nas palavras de Brookhart (2008),

> Good feedback gives students information they need so they can understand where they are in their learning and what to do next — the cognitive factor. Once they feel they understand what to do and why, most students develop a feeling that they have control over their own learning — the motivational factor. (p. 2)

Feedback é qualquer procedimento ou comunicação realizada por alguém para informar um outro sujeito sobre a sua resposta a uma determinada realização ou atitude (Mory, 2004). Em contexto de sala de aula, e pensando no professor, o feedback é uma consequência da atuação do estudante e a sua finalidade é informar relativamente ao objetivo, à tarefa ou com ao processo de aprendizagem, visando melhoram o desempenho do estudante em uma tarefa e/ou o entendimento de determinado assunto (Sadler,1989). Hattie (1992) afirma que o feedback é uma ação poderosa que pode melhorar o desempenho acadêmico.

> To improve their performance, students need to know how they are progressing. Feedback is commonly defined in terms of information given to the student about the quality of performance (knowledge of results). But in many educational and training contexts, students produce work which cannot be assessed simply as correct or incorrect. The quality of the work is determined by direct qualitative

> human judgment. The traditional definition of feedback is then too narrow to be of much use (...) It requires knowledge of the standard or goal, skills in making multicriterion comparisons, and the development of ways and means for reducing the discrepancy between what is produced and what is aimed for. (Sadler,1989, p. 142)

Para Sadler (1998) só há feedback quando a informação permite ao estudante corrigir seus erros, melhorar ou regular seu desempenho, bem como, atingir os objetivos definidos. Para Carless (2006), um dos propósitos do feedback é permitir o empowerment dos estudantes de forma que possam regular e autorregular suas aprendizagens. Nesse sentido, Freire (2009) afirma que não é suficiente transmitir informação aos estudantes, é necessário encorajá-lós a serem capazes de selecionarem e (re)construírem o conhecimento. Fomentar o desenvolvimento individual dos estudantes de forma a permitir que eles desenvolvam sua autonomia.

Hattie e Timperley (2007) caracterizam o feedback como sendo informações fornecidas por um professor, colega, pai, ou outros em relação a aspetos de desempenho do estudante ou em relação ao seu entendimento, sendo, portanto, uma consequência de um desempenho. Sendo o objetivo do feedback reduzir discrepâncias entre a compreensão e o desempenho do estudante para determinado objetivo. Tais informações podem ser formais ou informais e podem ser viabilizadas em comentários escritos, verbais e não verbais.

> In this review, feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a 'consequence' of performance. (Hattie & Timperley 2007, p. 81)

Para Collin (2004), o feedback do professor pode apontar também para comportamentos adequados, motivando a superaração de erros e a autorregulação de aprendizagens. Para Mory (2004), o feedback é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, independentemente do modelo adotado, desde os behavioristas até os construtivistas ou os socioconstrutivistas. Segundo Fernandes (2005), o feedback pode estar centrado nos resultados – relacionado às atividades de remediação ou de reforço e a uma visão mais behaviorista de aprendizagem; pode estar associado à ideia de recompensar o esforço – relacionado a melhora da autoestima, e, consequentemente a um

maior esforço por parte do estudante; e pode estar mais orientado para os processos – referente a qualidade das respostas dos estudantes e às estratégias cognitivas e/ou metacognitivas utilizadas, relacionada a uma perspectiva construtivista e cognitivista.

Segundo Salema, Carvalho, Fonseca, Conboy, Gama e Fiúza, (2015), atualmente têm-se reforçado uma perspectiva construtivista relacionada ao feedback, com o foco no estudante e nos seus processos de aprendizagem – processos cognitivos, volitivos e motivacionais. Reconhecendo o papel ativo do estudante no processo de feedback, pois a mensagem enviada é filtrada por meio da perceção do estudante – influenciada por conhecimento prévio, experiências e motivação. O trabalho do estudante é atribuir sentido a essa mensagem e não apenas responder a estímulos.

Um estudo realizado por Carver (2016) na Universidade de Edimburgo com 613 estudantes do ensino superior partiu da premissa de que a complexidade de como o feedback é entendido na literatura acadêmica estava em desacordo com a forma com que os estudantes o entendiam, concluiu que os estudantes parecem ter a capacidade de ver os benefícios do feedback orientado para a aprendizagem. O estudo revelou ainda, que a prontidão ou o nível de detalhe do feedback é menos preocupante do que a simples questão de quem está fornecendo o feedback e por que motivo. Há também um forte sentido nesse estudo de uma necessidade de genuinidade no feedback, enfatizando a importância de relações empáticas entre professores e estudantes. “There is a strong sense in this study of a need for genuineness in feedback, emphasising the importance of truly nurturing and caring relationships between tutors and students.” (Carver, 2016, p.51)

Assim, o feedback do professor gera no estudante uma consciencialização valiosa para a aprendizagem, evidenciando as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, além de incentivar a mudança e de apontar os comportamentos adequados (Collins, 2004). Pode-se dizer que atualmente o feedback do professor é estudado segundo uma perspetiva construtivista (Brookhart, 2008; Fonseca et al., 2015; Mory, 2004), com o foco no estudante e nos seus processos de aprendizagem, valorizando o papel do estudante nesse processo quando a mensagem recebida é filtrada por meio da sua perceção e influenciada por seus conhecimentos prévios.

Hattie e Timperley (2007) desenvolveram um modelo que procura explicar como a eficácia do feedback do professor depende da ênfase escolhido:

- na tarefa – informações sobre os erros, se algo está correto ou incorreto em relação à tarefa.
- no processo – informações sobre a relação entre o que o estudante fez e a qualidade de seu desempenho e ainda as informações sobre possíveis alternativas e estratégias;
- na autorregulação – informações relacionadas com a capacidade de autoavaliação ou confiança para se dedicar mais a uma tarefa; e
- no sujeito – informações relacionadas a características pessoais do estudante.

3. Objetivos

Neste contexto, o presente artigo pretende identificar a percepção do feedback do professor por parte de estudantes do ensino superior, especificamente, estudantes de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, em relação ao desempenho acadêmico do estudante. Tornando possível subsidiar a adoção de medidas de enfrentamento ao baixo desempenho e ao insucesso acadêmico por parte de instituições de ensino superior, educadores e pesquisadores, tendo como foco o estudante e o seu melhor aproveitamento acadêmico dentro da instituição de ensino superior.

De modo a responder ao problema da investigação têm-se os seguintes objetivos específicos:

1) Caracterizar a percepção dos estudantes do feedback de professores direcionado à melhoria do desempenho acadêmico;
2) Identificar relações entre essa percepção e reprovação anterior.

4. Metodologia

O presente artigo surge de uma fase inicial de pilotagem de um instrumento próprio constituinte de um estudo mais amplo (Silva, 2018).

Trata-se de um estudo exploratório tendo como instrumento de coleta um questionário próprio eletrônico desenvolvido para estudantes brasileiros do ensino superior. Para tal utilizou-se como referências a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) – escala Likert, relacionada a estratégias cognitivas e metacognitivas criada no contexto de estudantes de ensino superior brasileiros de Boruchovitch e Santos (2015); e sobre feedback de professores no nível superior o Student Conceptions of Feedback Questionnaire de Irving e Peterson (2006). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e deram o seu consentimento de participação.

Neste artigo enfocou-se em respostas sociodemográficas iniciais e numa questão semiaberta baseada no *Student Conceptions of Feedback Questionnaire de Irving e Peterson* (2006), ("Para melhorar meu desempenho acadêmico, quando penso em feedback de professores me vem à mente").

A amostra foi composta por estudantes respondentes ao instrumento enviado na forma de questionário eletrônico, por e-mail através da plataforma de pesquisa Survio, totalizando 137 respostas válidas, dos quais 75,9% são mulheres sendo a idade média dos sujeitos de 27,8 anos (DP

10,2). Este último valor explica-se pela heterogeneidade do público atendido pelos Institutos Federais, incorporando estudantes com um percurso regular e adultos que não tiveram outrora a oportunidade de realizar um curso superior.

5. Resultados

Constatou-se que os aspetos mais valorizados por estes estudantes em relação ao feedback docente são os que informam sobre seu processo como melhorarem as suas aprendizagens e assim enriquecerem o seu desempenho acadêmico.

Especificamente, no que tange aos professores, sugestões de como os estudantes podem melhorar (18,8%), seguido da opinião sobre o trabalho do estudante (16,2%) e de comentários sobre o trabalho acadêmico (15%) conforme Tabela 1. Esses itens, totalizando 50% das respostas, podem se enquadrar no nível relacionado ao processo do modelo de Hattie e Timperley (2007), pois tratam-se de informações sobre a relação entre o que o estudante fez e a qualidade de seu trabalho, além de informações sobre alternativas e estratégias para melhorar seu desempenho.

A segunda categoria, seguindo Hattie e Timperley (2007), foi relacionada com a autorregulação representada nos itens: oportunidade para compreender os meus desempenhos (12,1%), incentivo para aprofundar os conhecimentos (13,4%) e valorização enquanto estudante (10,9%) totalizando 36,4% das respostas nessa categoria.

Tabela 1. Perceção do feedback docente por estudantes

Perceção do feedback e professores pelos estudantes	N	%
Professores sugerindo como posso melhorar	81	18,8
A opinião dos professores sobre o meu trabalho	71	16,2
Comentários (verbais / escritos) dos meus professores sobre o meu trabalho	66	15
Incentivo para aprofundar os conhecimentos	55	13,4
Oportunidade para compreender os meus desempenhos	53	12,1
Valorização enquanto estudante	48	10,9
Notas	47	10,7
Vistos e cruzes no meu trabalho	11	2,5
Outra	2	0,4
Total de respostas	434	100
Total de sujeitos	137	

Quanto aos estudantes que indicaram já terem repetido alguma disciplina as categorias mais indicadas permaneceram as mesmas, quanto ao processo 50,2% e quanto a autorregulação 35,5% conforme Tabela 2 a seguir. Aponta-se também que não houve diferenciação dos resultados segundo o gênero.

Tabela 2. Perceção do feedback de professores pelos estudantes repetentes

Perceção do feedback de professores pelos estudantes repetentes	**N**	**%**
Professores sugerindo como posso melhorar	30	18,8
A opinião dos professores sobre o meu trabalho	21	13,1
Comentários (verbais / escritos) dos meus professores sobre o meu trabalho	29	18,3
Incentivo para aprofundar os conhecimentos	20	12,6
Oportunidade para compreender os meus desempenhos	20	12,6
Valorização enquanto estudante	15	10,3
Notas	21	13,1
Vistos e cruzes no meu trabalho	2	1,2
Outra	0	0
Total de respostas	158	100
Total de sujeitos	61 (44,5%)	

6. Considerações finais

O estudo apresentado procura dar um contributo para a compreensão da percepção de estudantes sobre feedback eficaz enquanto fator de aprendizagem e de sucesso no ensino superior, reconhecendo sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e motivação, desde que este feedback dos professores vá além de classificações ou descrições do que está correto ou não.

A investigação em torno do feedback docente quanto a percepção de estudantes no ensino superior, volta-se para a necessidade de continuar a investigar a complexidade associada à eficácia do feedback nos desempenhos dos estudantes.

Nesse sentido, professores devem visar a construção de estratégias de aprendizagem considerando a natureza reflexiva e processual da aprendizagem. O feedback dos professores quando eficaz é um elemento essencial que permite melhorar e desenvolver a aprendizagem e a autonomia dos estudantes. Os resultados encontrados alertam para a importância dos professores trabalharem como os estudantes na construção e aplicabilidade de estratégias de aprendizagem novas, associadas a uma maior autonomia e auto-regulação. Por exemplo, desenvolvendo oportunidades para refletir sobre o que já aprenderam e sobre o que ainda falta aprender, muitas vezes, resolvendo tarefas diferentes e onde podem surgir dificuldades de aprendizagem até então não vivenciadas, reveladoras de ausência de conhecimentos especificos de uma área de estudo.

O feedback dos professores é um elemento essencial que permite melhorar e desenvolver a aprendizagem dos estudantes, apresentando uma estreita relação com o sucesso acadêmico, evitando que o estudante abandone esta etapa de estudos. Por exemplo, ajudando a clarificar um projeto vocacional.

Destaca-se ainda a importância da escuta sensível desses estudantes, considerando que dar voz a eles implica em não só ouvir atentamente, mas principalmente integrar e respeitar suas percepções. Compreender variáveis que impactam o desempenho acadêmico e o modo como os estudantes as percebem, possibilita aos educadores o planejamento e a ação necessária para fornecer o suporte adequado para que as dificuldades sejam superadas e o êxito escolar seja alcançado.

Referências

Almeida, L. S. (2000). Transição, Adaptação Académica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 15(2), 203-215.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri, & S. A. Polydoro, *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Bilimória, H., & Almeida, L. S. (2008). Aprendizagem auto-regulada: Fundamentos e organização do Programa SABER. *Psicologia Escolar e Educacional, 12(1), 12-22.*

Boruchovitch, E., & Santos, A. A. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia, 25*(60), 19-27.

Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. *Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.*

Brown, G. T., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal os Efucation Psychology, 86*(4), 606-629.

Carless, D. (2006). Differing perception in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219-233.

Carver, M. (2016). Exploring students concepts of feedback as articulated in large-scale surveys: a useful proxy and some encouraging nuances. *Practitioner Research in Higher Education, 10*(1), 39-52.

Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. *Radiographics*, 24(5).

Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores.

Hattie, J. (1992). Measuring the Effects of Schooling. *Australian Journal of Education*, pp. 5-13.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), pp. 81-112.

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), pp. 31-50.

Monteiro, F. C. (2010). Relação Escola-Empresa e os Desafios na Formações de Novas Competências no Instituto Federal do Maranhão IFMA. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. Em J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Ellen, & M. J. *Bishop, Handbook of research on educational communications and technology (Vol. 2, pp. 745-783).* New York: Springer.

Oliveira, M.E. (2019). Programa de Apoio à Integração Académica e Social Mentoria Entre Pares. (Tese de Doutorado em Educaçào) Instituto Universitário, Lisboa.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instrucional Science*, pp. 119-144.

Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting The Territory. Assessment in Education: Principles, Policy & Pratice, 5(1), 77-84.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 535-550.

Salema, *H., Carvalho, C. F., Fonseca, J., Conboy, J., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015).* Feedback do professor e o processamento da compreensão dos alunos. Em C. F. Carvalho, & J. Conboy, *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Santos, S. C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior". *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8(1), 69-82.

Shimizu, K., Machado, R., & Segurado, A. (2018). Indicadores de Desempenho Acadêmico na Universidade de São Paulo. Em J. Marcovitch, *Repensar a universidade: desempenho acdêmico e comparações internacionais* (pp. 203-210). São Paulo: Com-Arte.

Silva, J. (2016). Fatores de influência na evasão escolar: um estudo de caso em três cursos técnicos subsequentes do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília. (Dissertação de Mestrado em Educação) Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.

Silva, J. (2016). Feedback de Professores na Autorregulação de Aprendizagens de Estudantes – Dinâmicas no Desempenho Acadêmico no Ensino Superior. (Documento policopiado) Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 15(1), pp. 195-224.

Tavares, C., & Veiga, F. H. (2006). Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5.o e 7.o anos de escolaridade. Em *Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.* Évora: Universidade de Évora.

Veiga, F. H., Caldeira, S. N., & Melo, M. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. Em F. H. Veiga, *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 543-581). Lisboa: Climepsi.

Ventura, M. C., Neves, M. M., Loureiro, C. R., Ferreira, M. M., & Cardoso, E. M. (2011). O "bom professor"-opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), pp. 95-102.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Relacionamento entre crianças na escola

Maria José D. Martins[1], Ana Sofia Pinto[2]

[1]*Instituto Politécnico de Portalegre, VALORIZA; UIDEF-IEUL; UE-CIEP (Portugal)*

[2]*Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)*

mariajmartins@ipportalegre.pt , anasophiiapinto@hotmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: O tipo de relacionamento entre crianças na escola é um importante preditor da sua adaptação à escola e a integração no grupo de pares constitui um importante indicador do seu ajustamento psicossocial. Objetivos: Na presente investigação pretendeu-se verificar que relações se estabeleciam entre o estatuto sociométrico na turma e várias condutas sociais (nomeadamente agressão, vitimação, conduta prossocial, liderança, isolamento), em crianças. Metodologia: Para o efeito, aplicou-se um questionário de nomeação de pares a 187 crianças a frequentar o 3.º e o 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Resultados: Os resultados revelaram baixos índices de vitimação e agressão nos diferentes grupos turma. Contudo revelaram também que as rejeições correlacionavam, quer com com a vitimação, quer com a agressão, as preferências correlacionavam com a conduta prossocial, e a liderança correlacionava quer com a conduta prossocial, quer com a agressão. Conclusão: Os resultados são discutidos em termos das vantagens dos questionários de nomeação de pares para avaliar condutas sociais em crianças e em termos da associação entre o envolvimento na escola e o tipo de relacionamento e convívio que se estabelece entre crianças do grupo turma, no contexto escolar.

Palavras chave: crianças, agressão, vitimação, convívio, relacionamento

Abstract

Conceptual Framework: The type of relationship between children in school is an important predictor of their adaptation to school and the integration in the peer group is an important indicator of their psychosocial adjustment. Objectives: This study aimed to verify the association between the sociometric status in the class and various social behaviors (in particular, aggression, victimization, pro-social behavior, leadership, isolation) in children. Methodology: For this purpose, a nomination questionnaire was applied to 187 children attending the 3rd and 4th grade of primary school. Results: The results showed low rates of victimization and aggression in the different groups. However, they also revealed that rejections correlated with both victimization

and aggression, preferences correlated with pro-social conduct, and leadership correlated either with pro-social conduct or with aggression. Conclusion: The results are discussed in terms of the advantages of the peer nomination questionnaires to assess social behaviors in children and in terms of the association between involvement in school and the type of relationship and conviviality that is established among children in the class, in the school context.
Key words: children, aggression, victimization, conviviality, relationship

1. Introdução

A adaptação à escola depende em larga medida do tipo de relações que as crianças têm com os pares. As relações com os pares constituem o principal contexto para a aprendizagem de competências sociais de reciprocidade e autonomia. Estas complementam as relações que a criança estabelece com os adultos que promovem maioritariamente segurança e interdependência. Vários autores consideram que a integração social no grupo de pares é um importante fator de ajustamento psicossocial e emocional nas crianças (Diaz-Aguado, 1996; Dodge, 1983; Coie, 2004; Gómez-Ortiz, Romera, e Ortega-Ruiz, 2017; Martins & Silva, 2014; Pellegrini & Bartini, 2000; Ramirez, 2001).

A convivência escolar abrange o relacionamento positivo e negativo entre crianças, que pode incluir condutas desde fazer amigos, estimar os colegas, ajudar, liderar, brincar, cooperar, ocorrência de diferentes níveis de conflitualidade e, em menor grau, podem também ocorrer comportamentos agressivos e/ou *bullying*. Alguns autores (Coie, 2004; Ramirez, 2000) sugerem que a qualidade das relações sociais entre crianças pode influenciar o seu comportamento agressivo subsequente.

A competência social é frequentemente considerada um conceito multidimensional (Gomez-Ortiz et al., 2017; Rose-Krasnor, 1997). Alguns autores definem-na como capacidade para resolver conflitos com resultados positivos para todas as partes envolvidas (Rose-Krasnor, 1997); outros como a capacidade de fazer amigos e ser prossocial (Dodge, 1983); ou ainda como a capacidade de ser estimado pelos pares, ser popular e influenciar o seu grupo (Pellegrini, & Bartini, 2000).

A natureza das relações entre a competência social e a vitimação, por um lado, e a agressão entre pares, por outro lado, têm sido objeto de controvérsia e de resultados contraditórios na investigação, visto que é frequente que as vítimas sejam rejeitadas pelos pares, e que os agressores tenham alguns amigos, capacidade de liderança e de influencia nos grupos, sendo rejeitados por uns e preferidos por outros, colocando-se a questão sobre se os agressores serão ou não socialmente competentes (Gomez-Ortis, et al., 2017; Martins & Vicente Castro, 2010).

A agressão é geralmente definida como uma conduta que visa intencionalmente prejudicar ou provocar dano físico ou psicológico nos outros ou na sua propriedade e que pode ou não constituir crime ou infração às leis (Coie & Dodge, 1998). A vitimação é a condição que resulta da conduta agressiva do outro e o *bullying* constitui um subtipo de conduta agressiva repetida através do tempo em que alguém com mais poder abusa de uma vítima indefesa (Smith Cowie, Olafsson, Liefooghe, 2002). Alguns estudos têm revelado que a diferenciação entre agressão e *bullying* apenas é alcançada na adolescência e que as crianças têm alguma dificuldade em diferenciar os dois conceitos Assim esta investigação para além de avaliar diversas condutas sociais incide também sobre a conduta agressiva pois a natureza dos instrumentos utilizados permite uma melhor avaliação da agressão do que do *bullying* (Smith, et al., 2002).

Vários autores têm constatado uma relação consistente entre os estatutos sociométricos e vários papeis de participação no *bullying,* e/ou apenas na conduta agressiva, no sentido dos ajudantes das vítimas serem populares, das vítimas serem rejeitadas, dos agressores terem um estatuto controverso, ou seja, serem rejeitados pela maioria mas preferidos por um grupo que os apoia e reforça (Diaz-Aguado, 1996; Martins & Branquinho, 2008; Martins, 2009; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kraukianen, 1996; Salmivalli, & Isaacs, 2005; Warden, & Mackinnon, 2003).).

A finalidade deste estudo é a de esclarecer as relações entre a competência social e a vitimação, por um lado e a competência social e a agressão entre pares, por outro lado. Mais especificamente os principais objetivos desta investigação foram por um lado, compreender a relação entre o estatuto sociométrico e várias condutas psicossociais percebidas pelos pares (agressão, isolamento social, conduta prossocial e vitimação) e, por outro lado, verificar se existia alguma relação entre todas essas variáveis e o sucesso escolar dos alunos, avaliado em termos da sua aprovação ou reprovação no final do ano. Verificar ainda se algumas relações que se estabelecem entre os estatutos sociométricos e o *bullying* se repetem quando apenas se avalia a conduta agressiva.

A investigação pretendia ainda testar as seguintes hipóteses:

a) A perceção da vitimação está associada à rejeição, tal como outros estudos sobre *bullying* predizem.

b) A perceção de agressão pode estar associada quer às preferências, quer às rejeições, tal como previsto por outros estudos sobre *bullying*.

c) A perceção da conduta prossocial associar-se-á às preferências pelos pares e à popularidade.

d) A perceção de liderança pode associar-se quer à conduta prossocial, quer à conduta agressiva.

2. Método

2.1 Participantes

187 crianças a frequentar o 3.º ano (91) ou o 4.º ano (96) de escolaridade de várias escolas do 1.º ciclo integradas num determinado agrupamento com 3 escolas em meio urbano e duas em meio rural situadas no Alto Alentejo – Portugal. 49.7% eram do sexo feminino e 50.5% eram do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre 7 to 12 anos, com uma média de idades de 8.77 anos; a moda era de 9 anos e a mediana de 9 anos (Pinto, 2017).

2.2. Instrumento

Um questionário de nomeação de pares que incluía 4 questões para avaliar o estatuto sociométrico de cada criança na sua turma (obtenção de índices preferências e de rejeições para trabalhar na turma e de índices preferências e de rejeições para brincar no recreio), e 5 outras questões para avaliar atributos psicossociais: condutas de agressão (Quem são os meninos e meninas da tua turma que costumam bater nos outros e começar brigas?); isolamento social (Quem são os meninos e meninas tímidos da tua turma e que não costumam brincar com os outros?) liderança (Quem são os meninos e meninas da tua turma que dizem aos outros o que fazer e que orientam os jogos?) conduta prossocial (Quem são os meninos e meninas da tua turma que costumam ajudar e emprestar coisas aos outros?) e vitimação (Quem são os meninos e meninas da tua turma que são mais gozados e mais maltratados?).

Foram contabilizadas as percentagens dos índices de preferências e de rejeições combinados de cada criança tendo como grupo de referência a sua turma, foram também calculadas as percentagens obtidas por cada criança nos diferentes atributos psicossociais, tendo sempre como referência o seu grupo – turma, por forma a que os dados obtidos ficassem padronizados para todas as crianças.

Estes questionários parecem ter alguma vantagem em relação aos de auto-relato ou resultantes de observação e de relato de adultos. No primeiro caso porque não são afetados por respostas socialmente desejáveis e no segundo caso porque os pares parecem saber melhor o que acontece nas relações sociais infantis, comparativamente aos adultos (Pellegrini & Bartini, 2000).

2.3 Procedimento

Foi solicitada a autorização do diretor do agrupamento e de seguida foi solicitada a autorização dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos na investigação (mediante carta que assinavam dando o consentimento) e apenas foram preenchidos os questionários e recolhidos os dados relativamente aos que deram consentimento. Apenas 6 alunos não foram autorizados a participar.

Foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e foi atribuído um código a cada uma das crianças. Os questionários foram aplicados em sala de aula na presença da professora titular. Recomendou-se à professora que não comentasse os resultados com as crianças embora os pudesse usar para alterar as disposições na sala ou constituir grupos. O Alpha de Cronbach de alguns índices agrupados revela uma razoável fidelidade, i.e. consistência interna. Assim os Índices combinados das preferências, conduta prossocial e liderança foram 0.66 e os índices combinados das rejeições, agressão e vitimação foram 0.71. O teste de Smirnov Kolgomorov revelou que a distribuição não é normal para nenhuma das variáveis consideradas, pelo que foram utilizados testes não paramétricos, depois de padronizados os resultados obtidos por cada criança na sua turma, mediante o cálculo das percentagens dos diferentes índices, tendo como referência o grupo turma. O questionário foi aplicado no segundo período e no final foram solicitados os dados da aprovação, ou não, dos alunos (Pinto, 2017).

3. Apresentação de resultados

A tabela 1 apresenta as correlações Pearson entre as variáveis estudadas (o estatuto sociométrico e os cinco atributos psicossociais percebidos pelos pares). Globalmente as correlações vão no sentido previsto: as preferencias correlacionam negativamente com as rejeições, a agressão correlaciona negativamente com a conduta prossocial, de forma estatisticamente significativa, revelando assim uma boa validade discriminante do instrumento. Destaca-se uma correlação positiva forte entre a conduta prossocial e o índice de preferências, sugerindo que as crianças prossociais são as mais populares, de forma estatisticamente significativa.

A vitimação correlaciona positiva e moderadamente com as rejeições tal como outros estudos têm encontrado, confirmando a nossa primeira hipótese, correlaciona ainda positivamente com o isolamento social e negativamente com as preferências de forma estatisticamente significativa. A agressão correlaciona positiva e fortemente com as rejeições, mas não com as preferências. Relativamente a este índice a correlação era significativa estatisticamente mas negativa, confirmando parcialmente a segunda hipótese. A conduta prossocial correlaciona fortemente com as preferências, confirmando a terceira hipótese. A liderança correlaciona positivamente, e de modo estatisticamente significativo, quer com a conduta prossocial, quer com a conduta agressiva, embora com uma baixa correlação no caso desta última, confirmando a quarta hipótese. A agressão correlaciona positiva e moderadamente com a vitimação, sugerindo que várias crianças são percebidas simultaneamente como vítimas e agressoras.

Tabela 1. Correlações entre os estatutos sociométricos e os 5 padrões de comportamento social

Índices	Preferências	Rejeições	Agressão	Isolamento	Liderança	Conduta prossocial	Vitimação
Preferências	-						
Rejeições	-,285**	-					
Agressão	-,205**	,591**	-				
Isolamento	-,057	,035	-,047	-			
Liderança	,280**	,042	,153*	-,084	-		
Conduta prossocial	,508**	-,210**	-,177**	,108	,381**	-	
Vitimação	-,200**	,383**	,370**	,220**	,100	-,070	-

Nota: (*A correlação é significativa no nível 0,05; **A correlação é significativa no nível 0,01)

A tabela 2 apresenta as diferenças nos estatutos sociométricos e nos padrões de comportamento social, em função do sexo. Após a aplicação do teste não paramétrico U de Mann-Whitney para amostras independentes, verificou-se que eram estatisticamente significativas ($p < .05$) as diferenças nas preferências, no sentido das meninas serem mais preferidas que o meninos, na conduta agressiva, no sentido dos meninos serem percebidos como mais agressivos que as meninas, na liderança e na

conduta prossocial no sentido das meninas serem mais percebidas como líderes e prossociais. As médias foram calculadas a partir das percentagens obtidas por cada criança nos diferentes índices sociométricos e atributos psicossociais no seu grupo-turma.

Tabela 2. Diferenças nos estatutos sociométricos e nos padrões de comportamento social, em função do sexo (*Diferenças estatisticamente significativas, p < .05)

Índices	Masculino M (DP)	Feminino M (DP)	Total M (DP)
Preferências*	17,79 (14,72) *	23,75 (18,03) *	20,78 (16,69)
Rejeições	17,81 (20,38)	12,21 (14,92)	14,99 (18,02)
Agressão*	12,01 (18,61) *	4,29 (12,81) *	8,13 (16,38)
Isolamento	3,5 (8,62)	6,10 (12,75)	4,57 (10,98)
Liderança*	7,60 (11,67) *	11,39 (14,83) *	9,51 (13,45)
Conduta pró-social*	14,34 (12,32) *	24,71 (14,86) *	19,56 (14,58)
Vitimação	6,70 (11,29)	5,87 (11,67)	6,28 (11,46)

No final do ano letivo, após a aplicação dos questionários, foram solicitados os dados relativos à aprovação/reprovação dos alunos e constatou-se que reprovaram 5 alunos, todos do sexo masculino. A tabela 3 apresenta os dados dos estatutos sociométricos e os padrões de comportamento social, em função do sucesso escolar no final do ano (aprovado ou não).

Verifica-se que as crianças reprovadas foram menos preferidas, mais rejeitadas, percebidas como mais agressivas, menos líderes, menos prossociais, e mais vitimadas. Contudo a aplicação do teste não paramétrico U de Mann-Whitney para amostras independentes, revelou que eram estatisticamente significativas ($p < .05$) apenas as diferenças nas preferências, no sentido dos reprovados pelo professor no final do ano, serem percebidos como menos populares pelos colegas. Analisados os totais verifica-se que nesta amostra os valores de vitimação e agressão são baixos e que os valores mais altos obtidos pelo total da amostra foram nas preferências e na conduta prossocial.

Tabela 3. Comparações entre os estatutos sociométricos e os padrões de comportamento social, em função do sucesso escolar no final do ano (aprovado ou não).

Índices	Aprovado M (DP)	Reprovado M (DP)	Total M (DP)
Preferências*	21,48 (16,61) *	4,04 (4,20) *	21,01 (16,65)
Rejeições	14,56 (17,26)	36,52 (32,67)	15,16 (18,04)
Agressão	7,99 (16,43)	16,46 (16,65)	8,22 (16,44)
Isolamento	4,74 (11,15)	,00 (,00)	4,61 (11,03)
Liderança	9,84 (13,59)	1,66 (3,72)	9,61 (13,48)
Conduta pró-social	19,96 (14,62)	8,52 (7,75)	19,65 (14,58)
Vitimação	6,12 (11,19)	11,46 (20,50)	6,26 (11,48)

A fim de melhor se compreender as relações entre o estatuto sociométrico, os padrões de comportamento social e o aproveitamento escolar analisou-se o perfil dessas crianças nas diferentes variáveis estudadas, que se apresenta na tabela 4. Os alunos são aí representado por um código composto pela letra Y e um número. Verifica-se assim que dos cinco alunos reprovados, dois são rejeitados por um terço da turma; três são percebidos como sendo agressivos (dois considerados como tal por um terço da turma); e dois são percebidos como sendo vítimas (um deles por mais de um terço da turma). Tendo em conta que na distribuição global da amostra os valores da vitimação e agressão eram baixos estes dados sugerem que estas crianças apresentam risco social elevado que se repercute ou se associa ao seu desempenho académico.

Tabela 4. Perfil dos Alunos Reprovados.

Alunos Reprovados	Y30	Y34	Y39	Y59	Y62
Idade	8 Anos	9 Anos	9 Anos	9 Anos	9 Anos
Ano Escolaridade	3.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	4.º Ano	4.º Ano
Preferências	0%	0%	5,20%	5%	10%
Rejeições	33,30%	50%	84,30%	0%	15%
Agressão	33,30%	33,30%	15,70%	0%	0%
Isolamento	0%	0%	0%	0%	0%
Liderança	8,30%	0%	0%	0%	0%
Conduta Prossocial	8,30%	8,30%	21%	0%	5%
Vitimação	0%	0%	47,30%	10%	0%

4. Conclusões e discussão

Os resultados desta investigação são coerentes com as de outros autores com estudos sobre *bullying* (Salmivalli et, 1996, 2015) na medida em que as vítimas são percebidas como sendo menos preferidas e mais rejeitadas pelos pares, sem capacidades de liderança e sem condutas prossociais, confirmando a primeira hipótese e sugerindo a necessidade de promoção de competências sociais que as ajudem a fazer amigos na turma e na escola e que as protejam dos que as arreliam (Martins & Branquinho).

As crianças mais preferidas são as mais populares e a popularidade associa-se sobretudo à conduta prossocial, tal como outros autores verificaram (Warden, & Mackinnon, 2003). As crianças prossociais são mais populares do que as que são percebidas como líderes, embora estas também sejam preferidas. Os resultados do questionário permitem também diferenciar popularidade de liderança, visto que esta pode manifestar-se por uma influencia positiva, quando se associa à conduta prossocial ou negativa, quando se associa à conduta agressiva, confirmando assim a terceira e quarta hipóteses. As crianças prossociais podem ser mobilizadas quer para ajudar as vítimas, quer para demover os agressores das suas intenções (Martins & Branquinho).

Nesta amostra as crianças mais agressivas eram as mais rejeitadas pelos pares e também as menos preferidas, de forma estatisticamente significativa, confirmando apenas parcialmente a segunda hipótese, que previa uma associação positiva quer com as rejeições, quer com as preferências porque geralmente a agressão ocorre em grupo e há geralmente um grupo que apoia o agressor (Martins & Vicente Castro, Martins e Silva, 2014; Salmivalli et al., 1996, 2005). Este dado pode ser explicado pelo fato desta amostra exibir poucos comportamentos agressivos e pouca vitimação, quando globalmente considerada. De facto Gomez-Ortiz e colaboradoras (2017) sugerem que existem grupos turma que apoiam a agressão e/ou o *bullying* e existem grupos–turma que o condenam, o que pode influenciar a escalada da vitimação, no sentido de minimizar ou aumentar os seus efeitos e a sua continuidade. Este pode ter sido o caso desta amostra, ser constituído por grupos que não apoiavam nem reforçavam as condutas agressivas, daí os agressores serem percebidos como menos preferidos e mais rejeitados.

Gomez-Ortiz e colaboradoras (2017) sugerem que quer vítimas, quer agressores têm défices na competência social mas esses défices situam-se em diferentes facetas do comportamento social, no caso das vítimas o défice é no ajuste e eficácia social que os mostra como vulneráveis ao meio. No caso dos agressores não há desajuste social pois o défice é no ajuste normativo, isto é, na capacidade de seguir as normas sociais. Num estudo com adolescentes, Martins e Vicente Casto (2010) constataram que os agressores eram percebidos pelos pares como tendo amigos, capacidade de

ajudar os outros, e de resolver conflitos, mas quando questionados sobre como resolver um conflito interpessoal escolhiam estratégias agressivas e mobilizadoras de grupos para intimidar os outros, ou seja, diferenciavam-se dos não agressivos e das vítimas apenas nas estratégias de resolução de conflitos interpessoais e não pelo estatuto sociométrico, conduta prossocial e/ou liderança (Martins & Vicente Castro, 2010).

Apesar de nesta amostra existirem baixos índices de crianças vítimas e agressoras, o risco de desajuste social e escolar é elevado para aquelas que se encontram nessa situação. Assim entre os reprovados encontravam-se alguns dos agressores e das vítimas da amostra, menos preferidos pelos colegas, de forma estatisticamente significativa, e embora sem significância estatística, eram também mais rejeitados, percebidos como mais agressivos, menos líderes, menos prossociais, e mais vitimados, o que sugere um risco psicossocial e académico agravado para estas crianças que requerem apoios e medidas para ultrapassar esta situação.

Finalmente, o questionário de nomeação de pares para além de ser um bom instrumento de investigação com crianças, pode ainda ser utilizado pelos professores para melhor conhecerem o clima relacional das turmas e auxiliar na disposição dos meninos e meninas na sala e na constituição de grupos de trabalho, evitando juntar agressores com agressores e vítimas com agressores; colocando as crianças prossociais juntamente com os agressores ou com as vítimas; proporcionando às crianças isoladas ou mais rejeitadas oportunidade de fazer amigos com algum menino ou menina que as não prefira mas também que as não rejeite (Martins & Branquinho, 2008).

Referências

Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge. *Chidreen's peer relations. From development to intervention.* Washington, D.C : American Psychological Association.

Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development.* vol. 3 5ed.. New York: John Wiley & Sons.

Diaz- Aguado, M. J. (1996). *Educación y Tolerancia*. Madrid: Ed. Pirámide

Dodge, K. (1983). Behavioural antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, O. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 37-44. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15702

Martins, M.J.D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: NovembroMartins, M. J. D. & Branquinho, M. J. (2008). Avaliação e intervenção educativa com vista à promoção da convivência social positiva entre crianças. *Egitanea Sciencia*, 3, 47-59.

Martins, M. J. D. & Silva, M. (2014). Condutas agressivas, *bullying* e integração social em crianças em idade escolar. *International Journal of Devlopmental and Educational Psychology*, 1, 1, 499-506. on-line: http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2090/0214-9877_2014_1_1_499.pdf?sequence=1

Martins, M. J. D. & Vicente Castro, F. (2010). How is social competence related to aggression and victimization in school? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XII, 1, 3, 305-315.

Pellegrini, A., D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 2, 360-366.

Pinto, A. (2017). *Convivência entre pares e relacionamento social entre crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Ramírez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: Mcgraw-hill.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6,1,111-135.

Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self and peer- perceptions. *Child Development*, 76, 6, 1161-1171.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K, Osterman, K., & Kraukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1-15.

Smith, P.,Cowie, H.; Olafsson, F., Liefooghe, A. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 4, 119-1133.

Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

La actuación del profesorado sobre la implicación familiar y su relación con los resultados académicos del estudiante de enseñanza primaria

Elena Fernández-Rey[1], Cristina Ceinos-Sanz [2], Agustín Godás-Otero[3]

[1]*Universidade de Santiago de Compostela (España),*

[2]*Universidade de Santiago de Compostela (España),*

[3]*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

elena.fernandez.rey@usc.es, cristina.ceinos@usc.es, agustin.godas@usc.es

Resumo

Existe un amplio consenso sobre el papel que juegan las características del profesorado y su influencia sobre la implicación de las familias en la educación de sus hijos. Es un tema que plantea interrogantes sobre su nivel de efectividad en el rendimiento del alumnado.

Los factores específicos de la escuela y del profesorado son unos predictores muy poderosos de la implicación familiar. En cuanto al profesorado destacan sus creencias y actitudes en dos sentidos: por un lado, las creencias generales sobre su propio rol de padre o madre, su auto-eficacia, sus esquemas de género, etnicidad y sus conocimientos teóricos. Por otro lado, las creencias específicas sobre los estudiantes en términos de auto-eficacia, deseo de ayudarles a conseguir sus metas y sus relaciones interpersonales con ellos.

El objetivo de nuestro trabajo, enmarcado en el Proyecto IMPLICA2 (EDU2015-66781-R), es constatar si las creencias, conocimientos y actuaciones del profesorado sobre las estrategias de implicación familiar, repercuten de modo diferente cuando observamos a alumnado de alto o bajo rendimiento académico. Las dimensiones referidas al profesorado se vinculan con el conocimiento y la puesta en práctica de las estrategias de implicación familiar, la evaluación de sus prácticas y el tipo de contacto con las familias.

La metodología de tipo cuantitativo se apoyó en la aplicación de un cuestionario de 27 ítems (alpha=.852) a una muestra de 60 docentes de Educación Primaria de 12 escuelas de Galicia. El análisis factorial de componentes principales, con rotación *Varimax* (KMO=.587) muestra la prioridad de 5 dimensiones y un análisis de diferencias (prueba *t* de *Student*) entre alumnado repetidor y no repetidor indica diferencias significativas en cuanto a las actuaciones que el profesorado considera importantes, factibles y eficaces.

Las líneas de actuación del profesorado a la hora de orientar a las familias se dirigen especialmente hacia el alumnado no repetidor (a través de la lectura en casa, la participación en la "Escuela

de Padres", o la importancia de asesorar sobre deberes y exámenes, por ejemplo). En cuanto a la importancia de facilitar materiales para casa y, considerar factible asesorar a las familias, la preferencia del profesorado es igual para ambos tipos de alumnado.
Palabras clave: implicación familiar, creencias del profesorado, educación primaria, resultados académicos.

Abstract

There is a wide consensus about the role played by teachers' characteristics and their influence on families' involvement in the education of their children. It is a subject that proposes questions about its effectiveness level in students' performance.

The specific factors of the school and teachers are powerful predictors of family involvement. Regarding the teaching staff, their beliefs and attitudes are highlighted in two senses: on the one hand, the general beliefs about their own role as a father or a mother, their self-efficacy, their gender schemes, ethnicity and theoretical knowledge. On the other hand, the specific beliefs about students in terms of self-efficacy, the desire to help them to achieve their goals and their interpersonal relationships with them.

The main goal of our study, framed in the IMPLICA2 Project (EDU2015-66781-R) is to verify if the beliefs, knowledge and actions of teaching staff about family involvement strategies, have a different impact when we observe high or low academic performance students. The dimensions referred to the teachers are linked to the knowledge and implementation of family involvement strategies, their practices evaluation and the contact type with families.

The quantitative methodology was based on the questionnaire enquiry of 27 items (alpha=.852) to a sample composed by 60 Primary Education teachers from 12 schools in Galicia (Spain). The factorial analysis of the main components, with *Varimax* rotation (KMO=.587) shows the priority of 5 dimensions and a difference analysis (*Student t* test) between retakers and non-retakers indicates significant differences in terms of the actions that the teaching staff considers important, feasible and effective.

The action lines of the teaching staff when it comes to guiding families are especially directed towards non-repetitive students (reading at home, "Parents School", the importance of guiding on homework and exams, for example). Regarding the importance of providing materials for home and considering it feasible to advise families, the teaching staff preference is the same for both students' types.
Key words: family involvement, teachers' beliefs, Primary Education, academic results.

1. Introducción

La implicación familiar, entendida como el conjunto de actividades, actitudes y conductas que desarrollan los padres y las madres relativas a la educación de sus hijos e hijas (Godás-Otero & Fernández-Rey, 2016), incide en la consecución de logros académicos satisfactorios en los hijos (Nermeen, Heather & Votruba-Drzal, 2010; Ryan et al., 2010).

La participación activa de los padres y madres en la vida escolar tiene, además, unos beneficios positivos para todos los agentes implicados (alumnado, profesorado, familias y el propio centro educativo) y en diversas dimensiones (tabla 1).

Tabla 1. Beneficios de la implicación familiar en función de los agentes implicados

Agente	Beneficios
Alumnado	— Resultados escolares — Progreso en el aprendizaje — Comportamiento — Desarrollo social
Profesorado	— Desarrollo de competencias específicas vinculadas con la escuela y con la escolarización de sus hijos — Contribución a la escuela y al aula
Familias	— Mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes — Aumento de la sensación de eficacia y satisfacción personal y professional
Centro educativo	— Expresión de democratización de la escuela — Enriquecimiento de sus objetivos — Mejora de su funcionamiento — Mejora de la calidad educativa

Nota: Elaborado a partir de Garreta (2015)

Partimos de la clasificación de seis niveles de implicación familiar de Epstein (2001) que, en orden creciente respecto al grado de implicación, son los siguientes: paternalista-maternalista; comunicativo; voluntariado; aprendizaje en casa; decisorio y comunitario. Y, de forma especial, enfocaremos este estudio en el cuarto de ellos, el aprendizaje en el hogar, que incluye modos de aprendizaje no formal y prácticas de enseñanza vinculadas con el contexto escolar, pero llevadas a cabo en el ámbito familiar.

Este tipo de implicación integra dimensiones como el apoyo y el control con las tareas escolares, las respuestas familiares a los logros académicos de los hijos y la comunicación entre padres, madres e hijos/as en temas vinculados con la escuela (Eamon, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Seidman, Lambert, Allen & Aber, 2003).

2. Marco conceptual

La influencia del profesorado sobre la implicación de las familias en la educación de sus hijos es una temática de investigación que desde los años 90 del siglo pasado se centra, especialmente, en el análisis del nivel de efectividad en el rendimiento del alumnado (Epstein, 1990; Eccles & Harold, 1993).

De acuerdo con Epstein (2001) los factores específicos de la escuela y del profesorado son unos predictores muy poderosos de la implicación familiar. El papel que juegan las creencias y las actitudes de los docentes es fundamental en dos sentidos: por un lado, las creencias generales sobre su propio rol de padre o madre, su auto-eficacia, sus esquemas de género, etnicidad y sus conocimientos teóricos; y por otro, las creencias específicas sobre los alumnos en términos de auto-eficacia, deseo de ayudarles a conseguir sus metas y el establecimiento de sus relaciones interpersonales con ellos.

Nuestro estudio, encuadrado en el Proyecto de investigación IMPLICA2[1], se centra en los conocimientos técnicos disponibles sobre la implicación familiar, su experiencia en la práctica de estrategias de implicación familiar, su evaluación de esta práctica y sus estilos de contacto con las familias.

Esto no es exclusivo de la implicación familiar en la escuela sino que repercute, a su vez, en las creencias del estudiante sobre su auto-eficacia académica (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989), su desarrollo emocional (Rosser, Eccles & Sameroff, 2000), sus conexiones positivas con la escuela (Wang & Eccles, 2012, 2013) y su ajuste comportamental como señalan Wnag, Brinkworth y Eccles (2013).

Las líneas directrices de esta investigación se fundamentan en las creencias y prácticas del profesorado, que son transmitidas a las familias y asumidas en sus actuaciones cuando se implican en los asuntos escolares de sus hijos, con sus correspondientes influencias sobre los resultados académicos de los estudiantes (Eccles & Harold, 1993; Epstein, 2001; Yotyodying, 2012; Wang & Eccles, 2013).

De acuerdo con Castro, Expósito, Lizasoain, López, y Navarro (2014, p. 95) "(…) la modalidad de participación familiar que <<funciona>> es aquella que, en su conjunto, está orientada a la labor de acompañamiento y supervisión de la tarea propia de los hijos que, en su faceta de alumnos, es la de estudiar y aprender."

3. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es comprobar si las creencias, conocimientos y actuaciones del profesorado sobre las estrategias de implicación familiar repercuten de modo diferente cuando observamos al alumnado de alto o bajo rendimiento académico.

Las dimensiones referidas al profesorado hacen referencia al conocimiento y puesta en práctica de las estrategias de implicación familiar, a la evaluación de las prácticas que han llegado a realizar y al tipo de contacto con las familias.

En cuanto al alumnado, perteneciente a los dos últimos cursos de enseñanza primaria, hemos seleccionado su estatus de repetidor o no repetidor. Esta circunstancia de ser o no repetidor de un curso académico se ha analizado previamente, constatando su importante mediación entre la implicación familiar y sus logros académicos (Santos, Godás & Lorenzo, 2012).

4. Metodología

Trabajamos con dos tipos de muestras, una de alumnos y otra de docentes de centros escolares de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se impartía la etapa de Educación Primaria.

La muestra de estudiantes (N=530) pertenecía a los dos últimos cursos de enseñanza primaria (5º y 6º), con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años. Un 51,70% eran varones y un 48,30% mujeres.

La muestra de profesorado (N=60) se seleccionó en 12 centros educativos. Su antigüedad en el centro oscilaba entre los 5 y los 15 años y poseían una experiencia docente de entre 5 y 30 años. Mayoritariamente (70%) estaban en una situación administrativa de propietarios o definitivos en su plaza e impartían docencia en las siguientes materias: Ciencias de la Naturales (30,4%), Religión/valores (6,3%), Lengua Española (7,2%), Educación Física (2,3%), Lengua Gallega (3,6%), Lengua Extranjera (3,6%), Matemáticas (31,2%), Educación Artística (14,4%) y Ciencias Sociales (2,4%).

En lo referente al alumnado, registramos para esta investigación su situación de repetidor de algún curso o no repetidor.

En cuanto al profesorado, les administramos un cuestionario construido *ad hoc* compuesto por preguntas categóricas (de carácter sociodemográfico) y en formato de escala tipo *Likert* sobre la importancia, la eficacia y la factibilidad de la implicación familiar (27 ítems, alpha=.852). Por tanto,

la escala ofrece tres posibilidades de respuesta: la importancia que se concede a los distintos tipos de fomento de la implicación familiar y la consideración sobre si esas estrategias son factibles y/o eficaces.

Los cuestionarios fueron enviados a los respectivos centros educativos entre los meses de marzo y abril de 2018 y recogidos, posteriormente, en el plazo de un mes. Una vez codificados y analizados con el paquete IBM SPSS Statistics 24 y comprobada su adecuación al formato diseñado, procedimos al tratamiento estadístico de los mismos, de acuerdo con los objetivos de la presente investigación.

Se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales, con rotación *Varimax* (KMO=.587), realizando, además, un análisis de diferencias mediante la prueba *t* de *Student* entre el alumnado repetidor y no repetidor, respecto a las actuaciones que el profesorado considera que son importantes, factibles y eficaces.

5. Presentación y discusión de resultados

el análisis factorial de componentes principales permitió priorizar la existencia de 5 dimensiones que explicaron un 67,05% de la varianza total:

- La primera dimensión (25,56%) hace referencia al hecho de facilitar materiales a las familias para trabajar en casa (importancia=.786, eficacia=.711, factible=.527) y al asesoramiento de las familias para que orienten a sus hijos sobre cómo hacer los deberes y preparar los exámenes (importancia=.819, eficacia=.756, factible=.610).

  Esta dimensión incide en uno de los aspectos sobre los que hay en la actualidad un amplio debate, no sólo educativo, sino también social, los deberes o las tareas para casa (TPC). Especialmente para las familias la realización de trabajo escolar en el hogar supone una actividad cotidiana de sus hijos que, en determinadas ocasiones, puede suponer un motivo de preocupación por diversas causas (sobrecarga de actividades escolares, problemas de conciliación, desigualdad de oportunidades educativas, etc.) (Bailén & Polo, 2016).

  La planificación de estrategias de asesoramiento a las familias sobre el desarrollo de las TPC desde los centros educativos la perciben como una medida positiva los docentes de nuestro estudio y está corroborado su valor por diversas investigaciones (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz & Parra, 2017; Parra, 2017; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006).

- La segunda dimensión (15,10%) se dirige a solicitar a los padres a que asistan como voluntarios al centro para ayudar al profesorado (factibilidad=.770, importancia=.744, eficacia=.737) y a invitar a las familias a observar lo que se hace en clases (factibilidad=.753, importancia=.717, eficacia=.715).

  La participación activa y dinámica de las familias en los centros escolares facilitan el acercamiento y la comunicación con los profesores e implica la existencia de una responsabilidad compartida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones que afecten a los alumnos entre la escuela y los padres y madres.

  El diseño de acciones en las que se solicite la colaboración de las familias como voluntarias en diversas tareas de la escuela favorece "(…) un encuentro de valor afectivo entre padres e hijos, que tiene efectos relacionales positivos reflejados en la motivación y en el rendimiento académico de los niños." (Vieira, 2010, p, 278)
- La tercera dimensión (10,68%) se refiere a fomentar que las familias comenten con sus hijos los programas de TV que se ven en casa (eficacia=.726, importancia=.606) y que lean con ellos también en casa (eficacia=.758, importancia=.582).

  Los hábitos de lectura con los hijos suele figurar entre los factores con mayor incidencia en el rendimiento académico, como muestran los estudios meta-analíticos de Castro et al. (2014) o de Jeynes (2005)
- La cuarta dimensión (9,02%) destaca el hecho de facilitar y orientar a las familias para que trabajen habilidades que enriquezcan la experiencia de los estudiantes en aspectos como el arte, pasatiempos, etc. (factible=.853, eficaz=.642).
- La quinta y última (6,69%) señala la posibilidad de que el profesorado pueda evaluar a las familias en sus actuaciones en casa, para así poder corregirlos y apoyarlos (factible=.829, eficaz=.759).

  Las dos últimas dimensiones, aunque obtienen valores altos en cuanto a si los docentes las consideran factibles y eficaces, no las destacan como importantes. Este hecho puede deberse, por una parte, a la dificultad para que los profesores asesoren a las familias en el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre que enriquezcan las experiencias de los alumnos ya que se realizan en tiempos y espacios no escolares y, por otra, a la escasa cultura evaluativa respecto a la participación familiar por parte del profesorado, aspecto que debería ser fomentado.

Partimos de que la calidad de la implicación familiar, es decir, los modos de actuación de las familias ante los asuntos escolares de sus hijos, vienen precedidos, además de por sus estilos peculiares de implicación, por la intervención del profesorado a la hora de transmitir a las familias su experiencia y actitud hacia dicha implicación.

Por todo ello, nuestra idea es comprobar la existencia de una red diferencial de influencias entre el alumnado repetidor y no repetidor, basada en el conocimiento y puesta en práctica por parte del profesorado de distintas estrategias de implicación familiar y en el tipo de contacto establecido con las familias.

Para constatar este objetivo, el análisis de diferencias entre el alumnado repetidor y no repetidor realizado a través de la prueba *t* de *Student*, en cuanto a las actuaciones que el profesorado considera importantes, factibles y eficaces muestra las diferencias significativas que aparecen presentadas en la tabla 2.

Tabla 2. Diferencias entre el alumnado repetidor y no repetidor en cuanto a las creencias del profesorado sobre la implicación familiar

T	g.l.	p	Media alumnos no repetidores	Media alumnos repetidores	Variables
-2,304	610	.022	1,2179	1,3824	Leer en casa (eficacia).
-3,929	610	.000	1,4552	1,8095	Asistir a “Escuelas de Padres” (importancia).
-2,037	610	.042	1,8661	2,0735	Facilitar materiales (importancia).
-3,027	610	.003	1,6464	2,0000	Asesorar para deberes y exámenes (importancia).
-2,483	610	.013	1,9762	2,2424	Asesorar para deberes y exámenes (factibilidad).

Los resultados indican, con claridad, que la percepción del profesorado es que sus estrategias de actuación a la hora de orientar a las familias se dirigen, especialmente, hacia el alumnado no repetidor (lectura en casa, asistir a “Escuela de Padres”, importancia de asesorar en cuestiones de deberes y exámenes).

Se observan, además, dos aspectos en los que la preferencia del profesorado es igual para el alumnado repetidor y no repetidor (importancia de facilitar materiales para casa y, considerar factible asesorar a las familias para deberes y exámenes).

6. Conclusiones

Las principales conclusiones extraídas de la investigación realizada se centran en cuatro aspectos.

El primero de ellos se centra en que la intervención del profesorado a la hora de transmitir a las familias su experiencia y sus actitudes hacia la implicación familiar incide en el nivel de calidad de la misma.

En segundo lugar destaca la percepción que muestra el profesorado de que sus estrategias para fomentar la implicación familiar (importancia, eficacia y/o factibles) son diferentes para el alumnado repetidor respecto a los estudiantes no repetidores.

Como tercer aspecto, se concluye que la percepción que tiene el profesorado sobre sus líneas de actuación al orientar a las familias es que se dirigen, especialmente, hacia el alumnado no repetidor (con acciones como, por ejemplo, la lectura en casa, la asistencia a la "Escuela de Padres", o la importancia de asesorar en cuestiones de deberes y exámenes).

Y, por último, la preferencia del profesorado no difiere respecto a la importancia en cuanto a facilitar materiales para casa o considerar factible el asesoramiento a las familias para la realización de los deberes escolares y la preparación de exámenes.

Notas:

[1] El estudio se ha realizado en el contexto de desarrollo del Proyecto de Investigación subvencionado por el *Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades* (EDU2015-66781-R).

Referencias

Bailén, E. & Polo, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores Educativos de España*, *25*. Recuperado de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/543/383

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-106). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/estudioparticipacion/

Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 163-174.

Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*, 568-587.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. En D. G. Unger & M. S. Sussman *Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives* (p.109). New York: Haworth Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools.* Boulder, CO: Westview.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *8*(1), 71-85.

Godás-Otero, A. & Fernández-Rey, E. (2016). Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria. En F. H. Veiga (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 594-605). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P. & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*, *69*(2), 41-57. DOI: 10.13042/Bordon.2016.49832

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, D. V., & Sandler, H. (2007). Parent´s motivations for involvement in children´s education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 532-544.

Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement.* Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.

Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237-269.

Nermeen, E., Heather, J. y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children´s academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.

Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. L. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 247-258.

Parra, E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracas escolar* (Tesis doctoral). Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46974/26607967.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescent´s academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*, 443-471.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?, *Papeles del Psicólogo*, *27*(3), 171-179. Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1374.pdf

Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B., & Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents´latino and white American cultural orientations. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 391-405.

Santos, M. A. R., Godás, A. O. & Lorenzo, M. M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios Sobre Educación, 13*, 43-62.

Seidman, E., Lambert, L.E., Allen, L., & Aber, J. L. (2003). Urban adolescent´s transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence, 23*, 166-193.

Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del Proyecto Comunidades de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41499/1/01.LVP_TESIS.pdf

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Adolescet behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 31-39.

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.

Wang, M. T., Brinkworth, M. E. & Eccles, J. S. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690-705.

Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families*. Dissertation for obtaining the degree of Dr. Ph. at the Faculty of Psychology and Sports Sciences. Bielefeld University. Germany.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

La implicación de los futuros maestros: El reto de la gamifigicación

María Luisa García Hernández[1], Mónica Porto Currás[2], Mª José Bolarín Martínez[3],
Francisco José Hernández Valverde[4], Ana Torres Soto[5]

[1]*Departamento Didáctica y Organziación Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España),*
[2]*Departamento Didáctica y Organziación Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España),*
[3]*Departamento Didáctica y Organziación Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España),*
[4]*Departamento Didáctica y Organziación Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España),*
[5]*Departamento Didáctica y Organziación Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)*
luisagarcia@um.es, monicapc@um.es, mbolarin@um.es, pacohernandez@um.es, ana.t.s@um.es

Resumen

Marco conceptual: La presente comunicación expone una experiencia de innovación planteada como proyecto transversal en diferentes asignaturas de los títulos de maestros de Educación Primaria y Educación Infantil. El carácter innovador de este trabajo radica en la utilización de una nueva metodología a través de la gamificación, buscando una mayor implicación, motivación y diversión del alumnado en su aprendizaje con el uso de estrategias, modelos, dinámicas y mecánicas propias de los juegos. **Objetivos:** Los objetivos buscados en esta experiencia se concretan en: fomentar la participación del alumnado en su aprendizaje mediante la búsqueda activa de respuestas a cuestiones planteadas sobre la materia; desarrollar las competencias transversales de las titulaciones a las que se destina este proyecto y, especialmente, la utilización de las TIC; incrementar la implicación y motivación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir un aprendizaje significativo y evaluar el impacto de la experiencia de aprendizaje a través del juego en la mejora de los procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico. **Metodología:** La gamificación se ha desarrollado aplicando la herramienta Kahoot como recurso de enseñanza dentro de las aulas universitarias, en asignaturas obligatorias del 1º curso de Grado y en el 1º cuatrimestre, con grupos numerosos de alumnos. Al finalizar, las distintas asignaturas, los estudiantes han valorado mediante el cuestionario SEQ (*Student Engagement Questionnaire*) la experiencia de gamificación en cada materia. **Resultados:** Entre los resultados obtenidos, de acuerdo con las valoraciones de los propios estudiantes, destaca el aumento de la motivación de los estudiantes, implicación en la materia y un aumento en la adquisición de los contenidos, al mismo tiempo que se ha comprobado una mejora de resultados académicos. **Conclusiones:** La experiencia implementada ha conseguido generar un clima agradable en clase, incentivando el aprendizaje en

temas de mayor dificultad y permitiendo una retroalimentación inmediata, lo cual se considera de gran relevancia para la mejora no sólo de resultados académicos, sino de la formación integral de estudiantes de Magisterio.
Palabras clave: gamificación, educación superior, enseñanza-aprendizaje, implicación, estudiantes.

Abstract

Conceptual framework: This report exposes an innovation experience proposed as a transversal project in different subjects of the titles of teachers of Primary Education and Early Childhood Education.The innovative nature of this work lies in the use of a new methodology through gamification, seeking greater involvement, motivation and fun of students during their learning, using strategies, models, dynamics and mechanics of the games. **Objectives:** The aims sought in this experience are specified in: encouraging students' participation in their learning through the active search for answers to questions raised on the subject; developing the transversal skills of the degrees for which this work is intended and, especially, the use of ICTs; increasing students' involvement and motivation in their teaching-learning process to achieve a meaningful learning and to evaluate the impact of this experience through the game on the improvement in the learning processes and on the academic performance. **Methodology:** Gamification has been developed by applying the platform Kahoot as a teaching resource within university classrooms, in compulsory subjects of the first grade course and in the first semester, with large groups of students. When finished the different subjects, students have assessed the experience of gamification in each subject through the SEQ questionnaire (Student Engagement Questionnaire). **Results:** Among the results obtained, according to respondents' assessments, it stands out the increase in students' motivation and involvement in the subject and in content acquisition, while at the same time an improvement in the academic results has been proved. **Conclusion:** To conclude, the experience implemented has managed to generate a pleasant climate in classroom, encouraging learning in subjects of greater difficulty and allowing immediate feedback, which is considered of great significance for the improvement not only in academic results, but also in the integral training of students.
Keywords: gamification, higher education, teaching-learning, involvement, students.

1. Introducción

La presente comunicación nace en el marco de un proyecto de innovación desarrollado por cinco miembros del Grupo de Innovación Docente - EIE-GID, configurado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Entre los

objetivos de este Grupo de Innovación Docente se encuentra la innovación en metodologías docentes diseñadas para el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, objetivo que en el curso 2018-2019 se ha concretado en un proyecto de innovación centrado en promover actividades de gamificación en una asignatura del primer curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria y su análoga en el primer curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil de dicha Universidad.

Ambas asignaturas desarrollan contenidos de Didáctica General en el primer cuatrimestre de la formación inicial de Maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. Esto implica que es una de las primeras materias con las que la mayoría del alumnado se encuentra en su primer contacto con el contexto universitario y aunque se trata de un alumnado que, también en su mayoría, presentan una clara vocación por la profesión docente, les resulta complicado implicarse en el aprendizaje de contenidos disciplinares complejos que van más allá de una perspectiva tecnológica de aplicación de saberes y pretende una formación crítica, contextualizada y ética. A esta circunstancia hay que añadirle que son grupos de aproximadamente 65 alumnos (cada curso) alcanzando un total de 296 estudiantes; lo cual dificulta el atender a sus demandas formativas de manera personalizada en las pocas horas de trabajo presencial con las que se cuenta.

Con estas circunstancias, el equipo docente que participa en el mencionado proyecto de innovación se propone fomentar la implicación y motivación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, se opta por aplicar la gamificación con la finalidad de que el alumnado adquiera un aprendizaje profundo y significativo de manera lúdica, aumentando su rendimiento.

2. Marco teórico

las metodologías activas, entendidas como aquellas en las que la enseñanza depende fundamentalmente de las actividades que los alumnos realizan para conseguir aprendizajes, se han erigido como esenciales para fomentar la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Obviamente, implican que la labor del docente se centre en la configuración de escenarios formativos, en ambientes que resulten estimulantes para desarrollar aprendizajes significativos por el alumnado. Se trata de pensar en escenarios que, necesariamente, tendrán que implicar a los estudiantes personalmente en la búsqueda activa de respuestas a las cuestiones críticas que la asignatura plantea, permitirles debatir y cuestionar las respuestas que están obteniendo y poder revisar sus planteamientos iniciales.

Con este planteamiento se optó por emplear la gamificación entendiendo que, en el nivel universitario, esta metodología “remite a aquellas iniciativas orientadas a incrementar la motivación

de los discentes a partir de la propuesta de experiencias de juego en contextos formativos, propiciando un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes de diverso tipo" (Del Moral, citado en Villalustre y Del Moral, 2015, p. 15).

Autores como Morales (2013) plantean que el uso de la gamificación crea nuevas experiencias en el alumno, atractivas y emocionantes, que se pueden aplicar en disciplinas diversas. Se considera, además, que estas experiencias permiten crear compromisos en los miembros de una comunidad, mejorando las relaciones interpersonales en ámbitos como el educativo. De esta forma, se pretende que el alumnado adquiera un aprendizaje profundo y significativo de manera lúdica.

Para concretar cómo desarrollar la gamificación se eligió la herramienta Kahoot, basándonos en investigaciones previas (Del Cerro, 2015; Fuertes, García, Castaño, López, Zacares, Cobos, Ferris y Grimaldo, 2016; Moya, Carrasco, Jiménez, Ramón, Soler y Vaello, 2016) que argumentan que su uso como gamificación permite desarrollar dinámicas de trabajo activas en el aula, fomentar las relaciones positivas entre los grupos y obtener información del proceso y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes en tiempo real. De esta forma se garantizaba, no sólo la implicación de los estudiantes en la búsqueda de respuestas grupales a problemáticas disciplinares (mediante la elaboración de las preguntas para los diferentes Kahoot), sino también la posibilidad de retroalimentación constante sobre los aprendizajes que están construyendo (tanto con la comprobación inmediata de los resultados del Kahoot, como en la revisión de las respuestas erróneas, de las preguntas mal formuladas o de la argumentación de las respuestas correctas).

Se decidió realizar los juegos del Kahoot de forma grupal, tanto en su configuración como en su respuesta, ya que así se promovía esa necesaria comunicación interpersonal y mejora de los hábitos de trabajo grupal, a la que los alumnos no estaban acostumbrados en su trayectoria escolar previa.

En los siguientes apartados se muestra, de forma sintética, cómo se configuró la experiencia y los principales resultados obtenidos en la muestra de estudiantes.

3. Metodología

3.1. Objetivos

Como se ha mencionado con anterioridad, esta experiencia de innovación pretendía impulsar la implicación y la motivación de estudiantes del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con objeto de optimizar aprendizajes profundos y significativos, utilizando para ello una metodología lúdica. Partiendo de este objetivo general, se

sintetizaron los siguientes objetivos específicos:

— Fomentar la participación del alumnado en su aprendizaje mediante la búsqueda activa de respuestas a cuestiones planteadas sobre la materia.
— Desarrollar las competencias transversales de las titulaciones a las que se destina este proyecto y, especialmente, la utilización de las TIC.
— Incrementar la implicación y motivación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir un aprendizaje significativo.
— Evaluar el impacto de la experiencia de aprendizaje a través del juego en la mejora de los procesos de aprendizaje.

3.2. Contexto y participantes

El proyecto que se presenta fue desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Específicamente, en el marco de las asignaturas *Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza* (Grado de Maestro en Educación Infantil) y *Planificación de la acción educativa* (Grado de Maestro en Educación Primaria), propias del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Dichas asignaturas son análogas y desarrollan contenidos de didáctica general. Fueron cursadas durante el primer cuatrimestre del primer curso, concretamente en el curso académico 2018/2019. Participaron 296 estudiantes que fueron agrupados en equipos de 4 o 5 personas en el momento de participar en los diversos Kahoot que fueron realizados. El número de docentes implicados en esta experiencia ascendía a cinco.

3.3. Desarrollo de la experiencia

Al plantearse como un proyecto transversal a dos titulaciones, requirió de la coordinación docente y toma de decisiones previas referidas a la configuración de la experiencia. En consecuencia, se plantearon cuatro fases que guiaron el desarrollo de la misma:

1. En la primera fase se planificó y diseñó la experiencia (se concretaron las asignaturas y el recurso que se utilizaría para implementar la gamificación y las recompensas que obtendrían los estudiantes).

Como ya se ha indicado en la introducción de esta comunicación, se optó por la utilización de Kahoot como herramienta para gamificar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con las ideas expuestas por Del Cerro (2015), se trata de una herramienta potencial de gamificación del aprendizaje y entre sus potencialidades se encuentran la mejora de la participación e implicación de los estudiantes en el aula y el fomento de relaciones positivas entre el alumnado (Fuertes, García, Castaño, López, Zacares, Cobos, Ferris y Grimaldo, 2016; Moya, Carrasco, Jiménez, Ramón, Soler y Vaello, 2016). Se decidió que la recompensa que obtendrían los alumnos que consiguieran más puntos en los diversos Kahoot realizados durante el desarrollo de la asignatura, participarían en un Kahoot final en el que los ganadores podrían conseguir dos puntos extra en la evaluación final de la asignatura (2 puntos sobre 10), mientras que los demás alumnos debían obtener esos puntos en el examen final.

> *2. En la segunda fase se diseñaron los Kahoot que iban a ser propuestos en cada tema o bloque de contenidos (se tuvo en cuenta las cuestiones planteadas por los estudiantes durante el desarrollo de dicho tema o bloque de contenidos).*

En función de cada materia y su progreso, el docente decidía cuándo y cómo se iban a realizar los Kahoot, si bien la decisión común fue realizar un Kahoot al término de cada tema de la asignatura o cada bloque de contenidos. Asimismo, se decidió que las preguntas de los Kahoot serían elaboradas, en la medida de lo posible, por los estudiantes y enviadas al profesorado con objeto de que fuesen tenidas en cuenta en la elaboración de los Kahoot de cada tema. De esta manera, se pretendía que los estudiantes estudiaran la materia para poder formular esas preguntas que después podían aparecer en el Kahoot. Si era necesario (porque los estudiantes no enviaban las preguntas o no se ajustaban al formato o temática del Kahoot) era el mismo docente quien diseñaba las cuestiones.

> *3. En la tercera fase se implementó la experiencia de gamificación a través de la herramienta Kahoot.*

Al finalizar cada tema o bloque, el docente proyectaba en el aula una serie de cuestiones referidas al mismo y los estudiantes, agrupados en equipos y a través de un Smartphone, seleccionaban la respuesta correcta de entre las cuatro opciones planteadas, ajustándose al tiempo marcado por el docente. Cabe destacar que este proceso permitió, asimismo, evaluar los conocimientos que habían aprendido los alumnos e incluso ofrecer *feedback* en el mismo momento sobre qué cuestiones habían respondido correctamente y cuales no.

Este procedimiento (desarrollo de Kahoot) fue repetido en función de los temas o bloques incluidos en la guía docente cada asignatura. De esta manera se buscaba que los estudiantes optimizaran su aprendizaje tema a tema, con la búsqueda de posibles preguntas, mediante el estudio del tema o

bloque y a través del *feedback* que el profesorado iba ofreciendo, mientras se desarrollaban los Kahoot, sobre las respuestas correctas o incorrectas. El fin último fue que aprendieran los contenidos de una forma más profunda, que pudiesen comprenderlos al término de cada tema de una manera lúdica, y que esa forma de aprenderlos les facilitara su estudio de cara a la prueba final de las asignaturas implicadas en este proyecto.

> *4. Y la cuarta fase supuso la valoración final de la experiencia por parte de los estudiantes participantes. Para ello se decidió utilizar el cuestionario SEQ (Student Engagement Questionnaire) (Gargallo, Suárez-Rodríguez, Almerich, Verde y Cebrià Iranzo, 2018*).

El cuestionario SEQ permite valorar las capacidades desarrolladas por los estudiantes y las percepciones que poseen sobre la capacidad del profesorado para articular un entorno rico y constructivo para el aprendizaje (variables del entorno de enseñanza- aprendizaje: Docencia, Relación entre el profesor y el estudiante y Relación entre estudiantes; y variables de las capacidades del alumnado: Capacidades intelectuales y Trabajo conjunto). Dado que la intención de este proyecto fue generar aprendizajes profundos y optimizar los resultados académicos a través de la gamificación (un entorno articulado por el profesorado), se consideró que este cuestionario permitía dar respuesta a ese objetivo. Es por ello que fue administrado a los estudiantes. Además, se añadieron tres cuestiones específicas para que también pudiesen valorar su satisfacción con la experiencia de gamificación.

4. Resultados

En los apartados anteriores se ha expuesto el estado actual de la cuestión así como el marco empírico sobre el que se sustenta esta investigación. A continuación, se van a exponer algunos de los resultados más destacados de este trabajo. Así pues, se ha realizado una comparativa con los resultados alcanzados en la experiencia desarrollada, en el Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria. Concretamente, comenzaremos con las valoraciones que realizan el alumnado sobre la herramienta Kahoot (tabla 1).

Tabla 1: Valoraciones de los estudiantes sobre la herramienta Kahoot

La utilización de la herramienta Kahoot	% valoración estudiantes Grado E. Primaria	% valoración estudiantes Grado E. Infantil
Mejora los aprendizajes en el nivel universitario	94,9%	98,5%
Fomenta un mayor manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura	93,2%	98,5%
Les permite obtener un feedback inmediato sobre el proceso de comprensión de los contenidos.	95%	90,7%

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla 1 los estudiantes, de Grado de Maestro en Educación Primaria y de Grado de Maestro en Educación Infantil, valoran de manera muy positiva (con porcentajes muy elevados) la utilización de la herramienta Kahoot como recurso para su proceso de aprendizaje en el aula universitaria. En este sentido, los estudiantes reconocen que esta herramienta mejora los aprendizajes en el nivel universtiario; concretamente los del Grado de E. Infantil valoran este ítem con un 98,5% y los de Primaria con un 95% del total. Como podemos comprobar, el alumnado ha estimado que la gamificación aplicada, a través de la herramienta Kahoot, en el aula univeristaria ha sido muy satisfactoria.

Del mismo modo, el alumnado de E. Infantil (98,5%) y el alumnado de Primaria (93%) corroboran que la puesta en práctica y desarrollo de la herramienta kahoot (como experiencia de gamificación) favorece y fomenta un mejor manejo de los conocimientos y contenidos de estas asignaturas. Lo que ha favorecido una mayor comprensión de los contenidos de las materias en las que se ha implementado esta estrategia metodológica.

Finalmente, con un porcentaje entre el 90% (valoraciones de alumnos de Grado en Primaria) y 95% (valoraciones de alumnos de Grado en Infantil) de los discentes consideran que trabajar con este recurso les ha permitido obtener un feedback -inmediato- sobre su proceso de comprensión de los contenidos. Así pues, teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por los estudiantes -de ambas titulaciones- podemos afirmar que la aplicación de Kahoot en las materias de Planificación ha sido muy satisfactoria para el alumnado.

Tabla 2: Valoraciones sobre la experiencia de gamificación

La experiencia ha favorecido	% valoración estudiantes Grado E. Primaria	% valoración estudiantes Grado E. Infantil
La capacidad para aplicar el conocimiento en la resolución de problemas	96,7%	95,3%
La capacidad para aportar información y diferentes ideas al grupo	91,4%	98,5%
El desarrollo y creación de nueva información	94,3%	96%
La participación de los alumnos en la clase	99,4%	100%
La iniciativa de los alumos	95,4%	96,9%
La comunicación entre el profesorado y los estudiantes	97,2%	92,1%

Fuente: elaboración propia.

Tomando como referencia los datos que aparecen en la tabla 2, en la que se reflejan las valoraciones que hacen los estudiantes del Grado de Educación Primaria y Educación Infatil sobre la experiencia de gamificación, podemos confirmar que las valoraciones son muy satisfactorias, oscilando entre el 91,4% y el 100%. No obstante, vamos a continuación a profundizar en algunos de estos datos.

El alumnado de ambas titulaciones (Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado de Maestro en Educación Infantil) considera que la experiencia de gamificación en el aula universitaria ha favorecido su capacidad para aplicar el conocimiento adquirido en las distintas materias para la resolución de problemas, concretamente el alumnado de Educación Primaria valora este ítem con un 96,7%, mientras que el alumnado de Educación Infantil con un 95,3%.

Por otra parte, el alumnado valora que tras la implementación y puesta en práctica de esta estrategia metodológica, la gamificación, ha aumentado su capacidad para aportar información y diferentes ideas al grupo, siendo esta una competencia muy valorada en el Grado de Maestro. Concretamente, los estudiantes del Grado en Educación Infantil valoran con un 98,5% este ítem, mientras que los discentes del Grado en Educación Primaria con un 91,4%; como se puede observar, y pese a que son porcentajes de satisfacción elevados, existen diferencias en las apreciaciones en ambos títulos.

Como podemos observar (tabla 2) el alumnado afirma que, tras la experiencia de gamificación aplicada en las distintas asignaturas, son capaces de desarrollar y crear nueva información. Hemos de tener en cuenta que son estudiantes de 1º curso y 1º cuatrimestre, con las implicaciones y características que ello conlleva, por lo que es muy satisfactorio que alrededor del 95% de los estudiantes corroboren esta afirmación.

Por otro lado, los discentes consideran que tras la aplicación de esta metodología activa, la gamificación, han participado de manera más dinámica en clase. Más concretamente, los alumnos de Educación Primaria han valorado con un 99,4% la implementación de la gamificación como estrategia metodológica, mientras que los de E. Infantil con un 100%. Es importante destacar que prácticamente el total de los estudiantes (independientemente del Grado que estén cursando) afirman y corroboran que estrategia favorece la participación y motivación del estudiante hacia la asignatura.

Del mismo modo teniendo en cuenta las valoraciones y vivencias de los alumnos, y tras la experiencia de gamificación vivida por los estudiantes del Grado, podemos afirmar que la puesta en práctica y desarrollo de la estrategia de enseñanza ha fomentado en ellos su iniciativa. Concretamente, este ítems ha sido valorado con un 95,4% (aumnado E. Primaria) y con un 96,9% (estudiantes de E. Infantil).

Finalmente los estudiantes valoran, de manera muy positiva, que tras su aprendizaje a través de esta experiencia ha aumentado la relación y la comunicación entre ellos y el profesorado. En este sentido, el 97,2% del alumnado de E. Primaria y el 92,1% de E. Infantil constatan la mejora en la relación con el docente tras este proceso de aprendizaje.

5. Conclusiones

En este apartado se recogerán algunas de las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado en este estudio. Cabe destacar que, el alumnado ha aceptado y valorado de manera muy positiva la implementación y desarrollo de la metodología activa, en este caso la gamificación. Han sido capaces a través de esta estrategia metodológica de realizar distintas actividades para conseguir su aprendizaje, favoreciendo y fomentado su implicación ya no solo por la asignatura si no con el grupo. Han sido capaces de buscar la respuesta correcta y de dar soluciones a distintas situaciones problemáticas, debatiendo y cuestionando en pequeño grupo. Así pues, y tal y como hemos podido visualizar en los resultados obtenidos, estos confirman que: ha aumentado su iniciativa e interés por estudiar la materia, la participación e implicación les ha ayudado a asumir responsabilidades, son capaces de trabajar en grupo y ha favorecido el manejo de contenidos.

Por otra parte, han valorado de manera muy positiva la experiencia de la gamificación, a través de la herramienta Kahoot, ya que según sus vivencias la plataforma Kahoot (recurso educativo TIC que permite la gamificación) es adecuada para mejorar los aprendizajes en las aulas universitarias. En este sentido, podemos comprobar como los estudiantes tras la aplicación de esta experiencia han sido capaces de desarrollar la competencia de trabajo en grupo y la de utilización de las TIC.

Otra de las conclusiones a las que hemos podido llegar es cómo, a través de la experiencia de gamificación en el aula, los discentes consideran que han logrado un mayor manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura, han recibido una retroalimentación inmediata de su proceso de aprendizaje, lo que les ha servido para asegurarse que han aprendido de manera significativa, lo que les ha incitado a ir mejor preparados al examen, ya que se han responsabilizado de su aprendizaje y son capaces de aportar nuevas ideas.

En conclusión el alumnado, de Grado de Maestro en Educación Primaria y de Grado en Educación Infantil, participante en esta investigación reconoce que la plataforma Kahoot mejora elproceso de aprendizaje en estudiantes universitarios, favorece tanto el trabajo individual como el grupal, aumenta la participación del alumnado en el aula, son capaces de dar respuesta a situaciones problemáticas (en ocasiones utilizando las TIC), han trabajado de manera grupal, se han implicado más en la asignatura y han sido capaces de comprender y mejorar el manejo de los contenidos. Finalmente, señalar que la implementación de la gamificación con estudiante universitarios ha sido muy satisfactoria.

Referencias

Del Cerro, G. (2015). *Aprender jugando, resolviendo: diseñando experiencias positivas de aprendizaje.* XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial. Recuperado de https://goo.gl/x6Z70t

Del Moral, M.E. (2014). Advergames & Edutainment: *Fórmulas creativas para aprender jugando.* En Revuelta, F., Fernández, M.R., Pedrera, M.I. y Valverde, J. (coords.). Ponencia Inaugural del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 2013), 1-3 de octubre 2013. (pp. 13-24). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Fuertes, A., García, M., Castaño, M.A., López, E., Zacares, M., Cobos, M., Ferris, R. y Grimaldo, F. (2016). *Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto*. Actas de las XXII Jenui. Recuperado de http://goo.gl/iicxRq

Gargallo López, M., Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Verde Peleato, I. y Cebriá Iranzo, Mª. A. (2018). Validación dimensional del Student Engagement Questionnaire (SEQ) en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de Psicología, 34*(2), 519-530. https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041

Morales, J. (2013). *La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos.* V Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación virtual y a distancia (EduQ@2013). México.

Moya, M.M., Carrasco, M., Jiménez, M.A., Ramón, A., Soler, C. y Vaello, M.T. (2016). *El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot".* Actas XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante. Recuperado de http://goo.gl/V10iVk

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Interacção e aprendizagem auto-regulada da ortografia

Ana Cristina Silva[1], Regina Lima[2]
[1]*ISPA- Instituto Universitário, Portugal,*
[2]*ISPA- Instituto Universitário, Portugal*
csilva@ispa.pt; regina.santos.lim@gmail.com

Resumo

A aquisição da ortografia não implica apenas a aprendizagem das correspondências grafema-fonema, tendo as crianças têm de apreender sobre outras dimensões linguísticas como as restrições contextuais e regras morfológicas. Consequentemente, o processo de aprendizagem terá de incluir processos de reflexão metalinguística sobre a estrutura das palavras e sobre as regras da língua (Silva, 2009).

O objectivo deste estudo é investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão ortográfico através de suportes estruturados em grelhas que funcionam como regulador do processo de aprendizagem da ortografia e de reflexão sobre as regras ortográficas. Participaram neste estudo 60 crianças do 3 º ano de escolaridade, divididas em dois grupos experimentais e um grupo de controle, equivalentes quanto à nível intelectual e ao desempenho ortográfico. De forma a avaliar a evolução do pré para o pós-teste, realizou-se um ditado com 76 palavras nos dois momentos avaliativos, as quais integravam palavras cuja ortografia correcta que implicava o domínio de regras contextuais, de regras morfológicas e morfo-sintácticas, e capacidade de análise da estrutura fonológica de palavras específicas.

Foi construída uma grelha, com orientações sobre os vários tipos de erros, nomeadamente erros relacionados com regras contextuais e com regras morfológicas e morfo-sintácticas, erros decorrentes de uma deficiente análise da estrutura fonológica das palavras, o qual foi usado como instrumento de revisão por parte dos alunos.

Entre o pré e o pós-teste os alunos efectuaram 9 sessões de intervenção que em que lhe eram ditadas palavras. No G. experimental 1 foram sublinhados os erros e pedido às crianças para os corrigirem de acordo com as indicações da grelha. No G. experimental 2 foram criadas díades, sendo solicitado às crianças verificassem os erros com o auxílio da grelha e corrigissem os erros uma da outra. No grupo de controlo as crianças apenas realizavam os ditados e escreviam 3 vezes cada erro. Os resultados apontaram para uma significativa evolução dos dois grupos experimentais em relação ao grupo de controlo. Verificou-se ainda uma significativa superioridade do G. experimental 2 na diminuição total de erros e na diminuição de erros morfo-sintacticos quando comparado com o G. experimental .

Palavras chave: Ortografia, aprendizagem auto-regulada, crianças primeiro ciclo.

1. Enquadramento conceptual

Embora a escrita alfabética seja uma representação da fala, ela não tem uma natureza estritamente fonética, na medida que existem várias irregularidades nas relações letras/sons, relacionadas com a representação ortográfica dos morfemas ou com determinações etimológicas. De facto, os sistemas de escrita alfabética combinam princípios fonográficos _ codificação de unidades fonéticas através de um número limitado de letras _ e semiográficos – notação de unidades significativas – num quadro complexo de correspondências entre a dimensão oral/escrita, não se verificando uma relação biunívoca entre letras e fonemas ou entre unidades gráficas com sentido (palavras) e os morfemas (Blanche-Beneviste¸2002). A forma como os sistemas ortográficos combinam estes dois princípios introduz variações na opacidade vs. transparência dos sistemas de escrita.

Na ortografia portuguesa existem três tipos de relações regulares: directas, contextuais e morfo-sintácticas. As relações directas são aquelas em que cada letra corresponde a um só som e vice-versa, seja qual for a sua posição na palavra. Esta relação implica uma regularidade absoluta na correspondência entre letra e som. Por exemplo, as relações entre as letras “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v” e os fonemas que as representam, são directas (Meireles & Correa, 2005). As relações regulares contextuais são aquelas em que é possível predizer a escrita correcta da palavra tendo em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra que se lhe segue. Por exemplo, a nasalização da sílaba que vier antes das letras “p” e “b”, é obtida pela utilização da letra “m”, como na palavra “pomba” ou “rampa” e não através da letra “n”, que é usada nos restantes casos, como em “manta” ou “linda”. As relações regulares morfo-sintácticas dizem respeito aos casos em que é necessário recorrer à gramática e, principalmente à morfologia, para chegar à grafia correcta de uma palavra. Por exemplo, a escolha do sufixo “-eza” ou “-esa” depende da categoria gramatical da palavra em questão, isto é, se for um adjectivo derivado de um substantivo será escrita com “s”, como no caso de “chinesa”; se for um substantivo derivado de um adjectivo, será escrita com a letra “z”, como em “pureza” (Meireles & Correa, 2005). O português sendo uma língua relativamente regular apresenta uma estrutura morfológica complexa (Mota, Anibal & Lima, 2008).

As características particulares de cada sistema de cada ortografia influenciam a aprendizagem da escrita e a natureza dos erros ortográficos que as crianças cometem no decurso da sua aquisição. Existem muitos estudos sobre os factores que facilitam a compreensão infantil do princípio alfabético (Silva, 2003), mas bastante menos sobre o tipo de intervenção necessária para levar a criança a compreender dimensões não estritamente alfabéticas da ortografia Segundo Nunes e Bryant (2014) é possível encontrar dois tipos de crenças na intervenção dos professores a este nível. Uma é de, uma vez atingida a concepção alfabética, a evolução no desempenho ortográfico depende da

memorização de palavras. A outra é que a exposição a um grande número de palavras permitirá às crianças descobrir sozinha esse amplo conjunto de grafias imprevisíveis.

Contrariando estas crenças, a literatura tem demonstrado que a tomada de consciência e a capacidade de explicitação das restrições ortográficas parece ser um factor relevante para o desenvolvimento de competências ortográficas, nomeadamente em relação à escrita de palavras com uma ortografia inconsistente ou irregular (Morais & Tebersosky;1994). Este ponto de vista parece ser consistente com o modelo teórico de Karmiloff-Smith (1992), no qual a autora defende que o desenvolvimento de qualquer conhecimento implica uma " redescrição" das representações. Os níveis inferiores de "redescrição" seriam meras cópias das representações do conhecimento. Os níveis superiores não reflectiriam uma mera duplicação dos níveis inferiores, antes implicariam uma crescente explicitação e acessibilidade de informações mais detalhadas. O modelo defende que " aqueles aspectos de desenvolvimento abertos a uma "redescrição" das representações estão submetidos parcialmente, num primeiro momento, a restrições sequenciais. Posteriormente o conhecimento passa a ser representado sob uma forma flexível o que permite relações entre as representações" (op.cit., pp 193).

A aplicação deste modelo à aprendizagem da ortografia sugere a necessidade de se desenvolverem actividades metalinguisticas nas situações de ensino de modo a que as crianças tomem consciência das restrições contextuais e morfo-sintácticas associadas a uma correcta ortografia das palavras. Este ponto de vista, aplicado a regras contextuais e morfo-sintácticas traduz a ideia de que, no decurso da aprendizagem, as crianças não deveriam limitar-se a reproduzir regras ortográficas, antes seria necessário compreenderem o modo como as regras funcionam através da análise explícita da sua função no código, tornando aos poucos as restrições impostas pelo código mais explícitas (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonet & Jaffré, 1999).

A relevância da explicitação das regras contextuais e morfo-sintácticas é sublinhada em vários estudos. Treiman e Kessler (2002) demonstraram a importância da sensibilidade ao contexto fonológico para uma ortografia correcta, encontrando uma relação entre medidas de sensibilidade ao contexto e o desempenho ortográfico. Esta conclusão estendeu-se a crianças e a adultos. Treiman, Kessler e Bick, (2003) confirmaram ainda que as crianças que apresentam melhor desempenho ortográfico são mais sensíveis às restrições contextuais do que as crianças com pior desempenho. Por outro lado, uma investigação de Carlisle (1988) demonstrou que crianças entre os 9 e os 13 anos têm maior probabilidade de escrever correctamente as palavras quando conhecem os radicais e os afixos.

Processos de reflexão metalinguística serão igualmente relevantes quando a ortografia implica dígrafos como em "nh" ou "lh" (os quais existem também nas regras contextuais ou na nasalização das vogais), na medida em que a criança tem de ultrapassar concepções biunívocas de relações

letras/sons consonantes com o princípio alfabético. Também sílabas complexas ou palavras iniciadas por sons que diferem entre si apenas, por exemplo, pelo vozeamento podem levantar dificuldades de discriminação na sua representação ortográfica e requerem uma reflexão explícita de natureza fonológica (Silva, 2007).

São relativamente pouco os estudos de intervenção que tem como objectivo induzir processos de reflexão metalinguística de modo a explicitar regras contextuais ou morfo-sintácticas ou levar a uma reflexão sobre a estrutura fonológica de palavras.

Nunes e Bryant (2006) desenvolveram um estudo de intervenção ao nível da consciência fonológica e morfológica. Os autores compararam o efeito um programa de treino da consciência morfológica com o efeito de um programa de treino da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. O grupo que treinou a consciência morfológica, assim como o grupo que treinou a consciência fonológica, fizeram mais progressos na leitura de palavras do que as crianças do grupo de controlo. Mas apenas o grupo que treinou a consciência morfológica obteve melhores resultados na escrita de palavra cuja ortografia estava associada a restrições morfológicas. Em termos gerais este estudo confirma a influência das duas competências metalinguísticas na apropriação da linguagem escrita.

Silva (2009) submeteu um grupo de crianças do 2º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem a um programa de intervenção que incluía a descoberta de regras contextuais, exercícios de consolidação através de completamento de lacunas e produção textual com revisão de palavras-alvo relacionadas com as regras trabalhadas. As crianças deste grupo melhoraram significativamente o seu desempenho ortográfico quando comparadas a um outro grupo a quem foi ensinada a regra, tendo realizado posteriormente exercícios de consolidação através de cópias. Por outro lado, o desempenho ortográfico deste último grupo de crianças não diferiu significativamente do desempenho das crianças de um grupo de controlo que apenas efectuaram desenhos. A mesma autora (2007) efectuou um outro estudo com crianças do segundo ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem em que eram submetidas a um programa de consciência fonológica cujo objectivo era a discriminação entre sílabas complexas CVC e CCV. Estas crianças apresentavam melhores resultados na ortografia de palavras que integravam estas sílabas do que crianças do grupo de controlo.

Este conjunto de resultados mostra que existem vantagens em incluir no ensino da ortografia actividades de reflexão metalinguística que promovam a consciência fonológica, consciência morfológica, a explicitação de regras morfo-sintácticas e contextuais, no entanto, a maior parte das intervenções centram-se apenas numa destas dimensões. Por outro lado, nenhum destes estudos recorre a procedimentos de revisão como uma metodologia que induza a tomada de consciência dos vários tipos de restrições ortográficas. Os processos de revisão podem incluir-se nos processos de auto-reflexão cognitiva sobre as suas realizações (Zimmerman 2000), potenciando competências

auto-regulatórias e de explicitação de conhecimentos. Consequentemente procedimentos de revisão podem ser um método para facilitar processos de reflexão metalinguística sobre regras contextuais, morfo-sintácticas e sobre a estrutura das palavras.

Em tarefas de resolução de problema, o confronto de pontos de vista entre as crianças pode conduzir a evoluções significativas no seu pensamento (Gilly, 1988, Pontecorvo & Orsolini 1996). Alves Martins, Albuquerque, Salvador, e Silva (2015) demonstraram que as interacções em torno da forma de escrever palavras em crianças de idade pré-escolar conduziu a uma evolução positiva nas correspondências grafo-fonéticas mobilizadas. O facto de as crianças argumentarem e justificarem as suas escolhas conduziu a uma evolução na natureza das suas escritas. Na mesma linha, acreditamos que em tarefas de revisão realizadas a par, as crianças serão obrigadas a explicitar as restrições ortográficas ou a proceder à análise da estrutura das palavras melhorando conhecimentos e desempenhos ortográficos.

2. Objectivos

O presente estudo procura avaliar os benefícios da revisão ortográfica na explicitação das regras ortográficas contextuais e morfo-sintácticas assim como na capacidade de análise da estrutura fonológica de palavras e avaliar os respectivos efeitos no desempenho ortográfico. Além disso, pretende comparar o efeito deste procedimento quando é realizado individualmente ou a pares.

Assim sendo, este estudo pretende averiguar e dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Avaliar se se regista uma diminuição da frequência de erros ortográficos relacionados com regras contextuais, morfo-sintácticas e erros em palavras com estruturas fonológicas específicas através de procedimentos de revisão orientada.

2. Avaliar se existem diferenças no desempenho ortográfico em função da revisão ser efectuada individualmente ou em colaboração com um par

3. Metodologia

3.1 Desenho experimental

Neste estudo, as crianças dos três grupos, G. Experimental 1, G. Experimental 2 e G. de Controlo foram avaliadas através de um ditado no pré-teste e pós-teste. Esse ditado era constituído por palavras que implicavam regras contextuais, regras morfológicas ou palavras com estruturas fonológicas específicas. Entre as duas fases avaliativas (pré-teste e pós-teste), as crianças do G. Experimental 1 e do G. Experimental 2, foram submetidas a um programa de intervenção onde lhe eram ditadas palavra que depois deviam rever, recorrendo a uma grelha de correcção. As crianças do G. Experimental 1 reviam a ortografia das palavras individualmente e as crianças do G. Experimental 2 faziam-no a pares. As crianças do G. de Controlo escreviam 3 vezes as palavras que tinham errado no ditado.

3.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram 60 crianças do 3º ano de escolaridade pertencentes a 3 turmas diferentes de um agrupamento do Distrito de Setúbal.

As professoras destas turmas utilizavam o mesmo manual de Português e realizam o mesmo género de exercícios de treino e correção ortográfica nomeadamente: fichas formativas de treino ortográfico e ditados de textos trabalhados. As crianças tinham uma média de idades de 8 anos e 11 meses com um desvio padrão de 3 meses e foram aleatoriamente colocadas em dois grupos experimentais e um de controlo (20 por grupo), equivalentes no nível intelectual ($F(2, 57) = 2.09$, $p > 0.1$), o qual foi avaliado através das Matrizes de Raven

3.3 Instrumentos e procedimentos

3.3.1 Instrumentos e procedimentos do pré e pós-teste

A avaliação do pré e pós-teste consistiu num ditado com 76 palavras, 12 das quais incluídas em frases.

32 palavras eram relativas a regras contextuais (r/rr; s/ss; ce/ ci/ que /qui; gue/gui/ge/gi e m antes de b e p).

32 palavras tinham uma estrutura fonológica específica (palavras iniciadas por crv; cvr, cvl, clv, palavras iniciadas por fonemas que diferiam no vozeamento, palavras com dígrafos)

12 palavras eram relacionadas com a regras morfológicas derivacionais e flexionais:

Utilização "ice" e "eza" na transformação de um adjectivo num substantivo

Verbos na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito e no futuro

Verbos 3ª pessoa do singular do Presente do modo Indicativo onde se utiliza o pronome pessoal reflexo "se"; verbos na 3ª pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do modo Conjuntivo.

Apenas contabilizámos os erros associados às regras ortográficas que iriam ser objecto de intervenção. É ainda de acrescentar que nenhuma das palavras ditadas apareceram nos contextos de treino.

3.3.2 Programa de intervenção

Sessão zero: Análise de uma grelha de correcção a ser usada como instrumento de revisão de erros ortográficos.

A grelha era constituída por três folhas. Na primeira página vinham explicitados as regras contextuais r/rr; s/ss; ce/ ci/ que /qui; gue/gui/ge/gi e m antes de b e p, numa linguagem adequada às crianças com exemplos. À frente de cada regra estava desenhado um lápis com uma cor diferente. A segunda página incide sobre palavras com estruturas fonológicas específicas: palavras iniciadas por fonemas que diferem no vozeamento p/b, f/v, d/t; palavras com os dígrafos "ch", "nh", "lh" e palavras com sílabas complexas ("CRV", "CVR", "CLV" e "CVL"). Na grelha eram exemplificados a correção dos seguintes erros: troca de letras; confusão entre os dígrafos; letras a mais em sílabas complexas; troca da ordem das letras em sílabas complexas; falta de letras em sílabas complexas. Cada tipo de erro era igualmente assinalado com um lápis de cor diferente.

A terceira página da grelha de correção incide sobre regras morfológicas, nomeadamente a utilização de "ice" e "eza" na transformação de nomes a partir de adjectivos; discriminação entre verbos na terceira pessoa do plural no passado no futuro e discriminação entre o conjuntivo e a utilização do pronome pessoal reflexo nos verbos na terceira pessoa do singular.

Sessão 1,2,3: Ditado de 32 palavras relacionadas com regras contextuais. Eram dada às crianças a primeira página da grelha de correção e os erros eram assinalados com a cor do lápis associado a cada regra.

Sessão 4,5,6: Ditado de 32 palavras com uma estrutura fonológica especifica. Eram dada às crianças a segunda página da grelha de correção e os erros eram assinalados com a cor do lápis associado a cada tipo de erro.

Sessão 7, 8, 9: Ditado de 12 palavras relacionados com regras morfológicas.

Cada erro relacionado com um tipo de regra era assinalado com a cor correspondente. Nenhuma das palavras ditadas durante a intervenção faziam parte do ditado do pré e pos-teste.

As crianças do G. Experimental 1 procediam à correcção individualmente com recurso à grelha dos erros assinalados enquanto as crianças do G. Experimental 2 o faziam a pares. As crianças do grupo de controlo escreviam correctamente 3 vezes cada erro.

4. Resultados

As médias e desvios padrões do desempenho ortográfico dos dois grupos experimentais e do grupo de controlo vêm descritas no quadro 1.

Quadro 1: Médias e desvios-padrão nas provas de Ditado* com base no total de erros em função do momento e do grupo

Momento	**Pré-teste**		**Pós-teste**	
Grupo	Média	D. P.	Média	D. P.
G. 1	34.50	3.706	9.90	5.025
G. 2	34.45	3.137	1.60	1.729
G. de Controlo	34.70	2.867	29.20	3.071

*Total de palavras: 76

As estatísticas descritivas sugerem um desempenho relativamente fraco no pré-teste por parte das crianças de todos os grupos e uma evolução significativa dos dois grupos experimentais no momento do pós-teste quando comparado com o grupo de controlo. Essa evolução parece ser superior por parte do G. experimental 2.

As tendências acima descritas são confirmadas através da Anova medidas repetidas, os quais corroboram a ideia de uma evolução significativamente diferente dos grupos experimentais 1 e 2 [F (2,57) = 383.96; p= 0.00]. O teste *Pos-Hoc* de Tuckey evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2 (p<0,01).; entre os grupos 2 e o de controlo (p<0,01) assim como entre o grupo 1 e o grupo de controlo (p<0,01).

No quadro 2 apresentam-se as médias e desvios padrões relativos ao desempenho em palavras cuja ortografia correcta implica o conhecimento de regras contextuais.

Quadro 2: Médias e desvios-padrão nas provas de Ditado com base no total de erros em palavras com regras contextuais* em função do momento e do grupo

Momento	**Pré-teste**		**Pós-teste**	
Grupo	Média	D. P.	Média	D. P.
G. 1	13.75	3.307	3.10	2.673
G. 2	13.30	2.577	0.65	0.933
G. de Controlo	14.00	2.271	11.50	2.328

*Total de palavras com regras contextuais: 32

As estatísticas descritivas sugerem ganhos significativos por parte dos dois grupos experimentais quando comparados com o grupo de controlo. De facto a Anova medidas repetidas evidencia uma evolução momento*grupo diferente consoante o grupo [F (2,57) = 130.72 p= 0.00]. O teste *Pos-Hoc* de Tuckey demonstra, no entanto, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2 (p=0,098), diferenças essas que existem entre os grupos 2 e o de controlo (p<0,01) assim como entre o grupo 1 e o grupo de controlo (p<0,01).

No quadro 3 apresentam-se as médias e desvios padrões relativos ao desempenho em palavras com uma estrutura fonológica especifica.

Quadro 3: Médias e desvios-padrão nas provas de Ditado com base no total de erros em palavras de estruturas fonológicas específicas* em função do momento e do grupo

Momento	**Pré-teste**		**Pós-teste**	
Grupo	Média	D. P.	Média	D. P.
G. 1	11.05	1.605	2.60	2.280
G. 2	11.20	1.152	0.35	0.671
G. de Controlo	10.95	1.538	9.70	1.302

*Total de palavras com estruturas fonológicas específicas: 32

As estatísticas apresentam um padrão em tudo semelhante ao desempenho apresentado no quadro anterior. Mais uma vez as médias sugerem uma evolução superior por parte dos dois grupos experimentais. Mais uma vez a Anova medidas repetidas evidencia uma evolução momento*grupo diferente consoante o grupo [*F* (2,57) = 168.12 *p*= 0.00]. No entanto, o teste *Pos-Hoc* de Tuckey demonstra que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2 (p=0,08), diferenças essas que existem entre os grupos 2 e o de controlo (p<0,01) assim como entre o grupo 1 e o grupo de controlo (p<0,01).

No quadro 4 apresentamos as médias e desvios padrão do desempenho ortográfico relativos a palavras que implicam algum tipo de regra morfo-sintáctica ou morfológica.

Quadro 4: Médias e desvios-padrão nas provas de Ditado com base no total de erros em palavras com regras morfológicas* em função do momento e do grupo

Momento	**Pré-teste**		**Pós-teste**	
Grupo	Média	D. P.	Média	D. P.
G. 1	9.70	0.801	4.20	1.908
G. 2	9.95	0.686	0.60	0.681
G. de Controlo	9.75	1.118	8.00	1.076

*Total de palavras com regras morfológicas: 12

As estatísticas descritivas apontam para um desempenho ortográfico relativamente baixo no pré-teste em todos os grupos e uma evolução significativa no pós-teste por parte dos grupos experimentais, com particular relevância para o grupo experimental 2. Os resultados da Anova medidas repetidas corroboram a ideia de uma evolução significativamente diferente dos grupos experimentais 1 e 2 [*F* (2,57) = 383.96; *p*= 0.00]. O teste *Pos-Hoc* de Tuckey evidencia que as diferenças são estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2 (p<0,01).; entre os grupos 2 e o de controlo (p<0,01) assim como entre o grupo 1 e o grupo de controlo (p<0,01).

5. Discussão

Os ganhos no desempenho ortográfico evidenciados pelos grupos experimentais sugerem que a revisão orientada pode constituir um potente instrumento para ajudar a explicitar regras contextuais e morfo-sintácticas. Além disso, apresenta potencialidades para induzir processos de reflexão metalinguística sobre a estrutura fonológica das palavras. A actividade metalinguistica desencadeada pelo confronto entre a ortografia inicial das crianças e a explicitação de regras contextuais, morfológicas ou análise da estrutura de determinadas confusões fonológicas, todas descritas na grelha de correcção, parece ter ajudado na construção de noções mais explícitas sobre as restrições ortográficas e esse procedimento parece ser particularmente relevante para o processo de aprendizagem da ortografia. Estes resultados confirmam que a revisão favorece o desenvolvimento de competências auto-regulatórias e de explicitação de conhecimento na linha do proposto por Zimmerman (2000), além disso reforçam a ideia de que a evolução no desempenho ortográfico está associado à compreensão e explicitação do modo como as regras funcionam (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonet & Jaffré, 1999).

A superioridade do grupo experimental 2 na totalidade das palavras e em relação aos erros morfológicos e morfo-sintácticos sugere que a interacção à volta da ortografia das palavras através de um instrumento orientador como a grelha de correcção pode beneficiar a explicitação das restrições ortográficas. O facto de as crianças confrontarem pontos de vista, argumentarem entre elas e terem de justificar a forma correcta de escrever ao seu par com base na grelha de correcção parece favorecer particularmente a evolução na tomada de consciência das regras morfo-sintácticas, talvez mais difíceis para as crianças se olharmos ao número de erros nesta categoria na fase do pré-teste. Estes resultados vão na linha dos obtidos por outros autores (Gilly, 1988; Pontecorvo & Orsolini 1996; Alves Martins, Albuquerque, Salvador & Silva 2015) de que o confronto de pontos de vista entre as crianças conduz a evoluções significativas no seu desempenho.

São relativamente escassos na literatura os trabalhos de intervenção experimental ao nível da ortografia. Este tipo de paradigma, que ainda está numa fase exploratória, parece apresentar potencialidades relevantes do ponto de vista pedagógico na medida em que num número relativamente pequeno de sessões e, sem a intervenção do adulto, permitiu diminuir significativamente o número de erros ortográficos de diferentes tipos. Parece-nos importante prosseguir estas investigações de várias maneiras. Por um lado pretendemos ampliar a grelha, nomeadamente no que concerne às regras morfológicas e morfo-sintácticas.Será igualmente relevante avaliar a aplicação deste tipo de instrumentos em contexto escolar como uma ferramenta pedagógica a ser usado de forma natural pelas crianças na revisão de ditados e de composições.

Referências

Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. Psicologia, teoria e Pesquisa. Vol. 31 n. 2, pp. 137-144 . http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144

Blanche-Beneviste, C. (2002). La escritura irredutible a un "código. In E. Ferreiro(Ed.), Relaciones de (in) dependência entre oralidade y escritura. Barcelona: Geddisa editorial.

Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. & Jaffré, J-P. (1999). Acquisition de l´orthographe et mondes cognitifs. Revue Française de Pédagogie, 126, 23-37.

Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. Applied Psycholinguistics, 9, 247-266.

Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives. Modèles explicatifs [Peer interactions and cognitive constructions. Explanatory models]. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet, (Eds.) Interagir et connaitre: enjeux et régulations sociales dans le développement [Interacting and learning: social issues and regulations in development] (pp.19-28). Cousset: Delval.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. MA: MIT Press.

Meireles, E. S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21, 77-84.

Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. Discursos, 8, pp. 15 – 51

Mota, M., Anibal, L. & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português. Psicologia: Reflexão e Crítica, 21, 311-318

Nunes, T. & Bryant, P. (2006). Improving literacy by teaching morphemes. Routledge

Nunes, T. & Bryant, P. (2014) Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos.Penso Editora. S.Paulo.

Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children´s development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), Children´s early text construction. New Jersey: Lawrence Erlbaum

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scale. Section I. General overview. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Silva, A. C. (2003). Até à Descoberta do princípio Alfabético. Coimbra: Dinalivro

Silva, A. C. (2003). Até à Descoberta do princípio Alfabético. Coimbra: Dinalivro

Silva, C (2007). Aprender Ortografia: O caso das sílabas complexas. Análise Psicológica. 15,2, 171-179.

Silva, C. (2009) Aprender Ortografia: O caso das regras contextuais. Análise Psicológica, (4), 555-563.

Treiman, R. Kessler, B., & Bick , S. (2002) Context sensitivity in the spelling of English vowels Journal of Memory and Language, 47 ,448-468.

Treiman, R. Kessler, B & Bick , S. (2003) Influence of consonantal context on pronunciation of vowels: A comparison of human readers and computational models, Cognition, 88, 48-78.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Broekaerts, P Pintrich, & M. Zeidnre (Eds). Handbook of self-regulation (pp.13-29). New York, San Diego: Academic Press.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Las prácticas de implicación familiar del profesorado de educación primaria y su relación con los resultados académicos del alumnado

The family involvement practices of the primary education teachers and their relationship with pupils' academic results

Elena Fernández-Rey[1], Miguel Ángel Nogueira-Pérez[2], Agustín Godás-Otero[3]

[1]*Universidade de Santiago de Compostela (España),*

[2]*Universidade de Santiago de Compostela (España),*

[3]*Universidade de Santiago de Compostela (España)*

elena.fernandez.rey@usc.es, miguelanxo.nogueira@usc.es, agustin.godas@usc.es

Resumen

Hallazgos en investigaciones sobre la implicación familiar en la escuela muestran su estrecha relación con la motivación y los resultados académicos del estudiante. En este marco, el papel del profesorado cobra importancia a la hora de estimular el proceso de implicación de los padres y madres gracias a sus conocimientos, tareas de evaluación, análisis de problemas y el tipo de contacto con las familias. En este sentido, con el presente estudio, implementado desde el Proyecto IMPLICA2 (EDU2015-66781-R), se ha tratado de observar si las variables citadas referidas al profesorado muestran un perfil distintivo en relación al alumnado que ha repetido algún curso y el que no lo ha hecho nunca. La metodología seguida para el desarrollo de esta investigación ha sido de tipo cuantitativo, apoyada en la aplicación de un cuestionario de 17 ítems en modalidad de escala, administrado a una muestra de 60 docentes de Educación Primaria de 12 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. El análisis de los datos sería realizado mediante el programa IBM SPSS Statistics 24. Los resultados obtenidos, una vez efectuado un análisis de regresión lineal, muestran claramente que las prácticas de implicación familiar por parte del profesorado (lecturas en casa, participación en la AMPA, asesorar con deberes y exámenes), junto a los tipos de contacto establecidos con las familias (tutorías, conversaciones informales), se dirigen preferentemente al alumnado repetidor. En conclusión, el estudio ha permitido observar y constatar que las prácticas de implicación familiar por parte del profesorado, así como los tipos de contacto con las familias,

se centran en dicho alumnado con problemas académicos (predominancia de un enfoque reactivo), limitándose a una simple invitación a la implicación en la escuela a familias de alumnado no repetidor (debilidad del enfoque proactivo).
Palabras clave: implicación familiar, educación primaria, rendimiento académico, profesorado.

Abstract

Findings in the researches about family involvement in school show its close relationship with the students' motivation and academic results. In this framework, the teachers' roles becomes important at the time of stimulating the parents involvement process thanks to their knowledge, assessment tasks, problems analysis and the contact type with families. In this sense, with the present study, implemented from IMPLICA2 Project (EDU2015-66781-R), it has been tried to observe if the cited variables referred to the teaching staff show a distinctive profile in relation to the students who have repeated a course and the one who has never done it. The methodology established for this research development has had a quantitative character, supported by a questionnaire enquiry of 17 scalar items, applied to a sample of 60 Primary Education teachers in 12 educational centres of the Autonomous Community of Galicia (Spain). The data analysis has been done through the IBM SPSS Statistics 24. The results obtained, once a linear regression analysis was done, clearly show that family involvement practice carried out by teachers (reading at home, participation in parents' associations, advise with homework and exams), along with the contact types established with the families (tutoring, informal conversations), are addressed preferably to the repeating students. In conclusion, this study has made it possible to observe and verify that family involvement practices by teaching staff, as well as the contact types with families, focus on these students with academic problems (a reactive approach predominance), limited to a simple invitation to the involvement in the school to families of non retakers (weakness of the proactive approach).
Key words: family involvement, Primary Education, academic performance, teaching staff.

1. Introducción

Los hallazgos en investigaciones sobre la implicación familiar en la escuela (Nermeen, Heather y Votruba-Drzal, 2010; Ryan et al., 2010; Suárez et al., 2014) muestran su estrecha relación con la motivación y los resultados académicos del estudiante. En este contexto, el papel del profesorado de Educación Primaria cobra importancia a la hora de estimular el proceso de implicación de los padres y madres gracias a sus conocimientos, tareas de evaluación, análisis de problemas y el tipo de contacto con las familias (Blasco, 2018; Eccles y Harold, 1993; Epstein, 1990, 2011; Garreta, 2015; Valle et al., 2015; Wang y Eccles, 2013).

En este sentido, se ha estudiado si las prácticas de implicación familiar desarrolladas por el profesorado de Educación Primaria difieren en función de si el alumnado es repetidor o no repetidor de curso (Bolívar, 2006; Egido y Betrán, 2017; Gomariz, Hernández-Prados, Gracía-Sanz, y Parra, 2017; Llevot y Bernad, 2015; Santos, Godás, A. y Lorenzo, 2012).

Para profundizar en dicha cuestión, se ha desarrollado el estudio que aquí se presenta, realizado en el marco del proyecto de investigación "Implicación familiar y rendimiento académico en la Educación Primaria. La efectividad de un programa para padres y madres" (IMPLICA2 - EDU2015-66781-R), pertenenciente a la convocatoria competitiva del Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad 2015 (Ministerio de Economía y Competitividad). El proyecto IMPLICA2, en ejecución desde el año 2016, tiene como finalidades generales:

> **a)** Identificar los elementos que determinan los logros académicos en los que la implicación familiar, el profesorado y el alumnado tienen una presencia clara y objetiva.
> **b)** diseñar, implementar y evaluar un programa susceptible de optimizar las actuaciones de estos tres agentes, con la idea de mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Dichas finalidades, se concretan en los siguientes objetivos específicos:

> **a)** Analizar los determinantes de los logros académicos atribuibles a la actuación del profesorado, el alumnado y las familias (padre, madre y/o tutor o tutora legal) en la Educación Primaria.
> **b)** Diseñar, a partir de esta información, un programa de intervención susceptible de optimizar las estrategias que modulan el aprendizaje del alumnado en el contexto familiar, con la intención de mejorar los resultados académicos de los estudiantes y elevar sus expectativas de éxito educativo.
> **c)** Implementar el programa en el último ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria, tratando de comprometer en su desarrollo a los agentes de la comunidad educativa.
> **d)** Evaluar el programa de intervención para comprobar cómo las estrategias desarrolladas en sus distintos módulos contribuyen, median e influyen sobre los logros académicos del alumnado.

Dada la orientación interdisciplinar de los objetivos anteriormente planteados, en el proyecto han participado investigadores con una amplia carrera docente e investigadora y un amplio número de investigadores en formación en las áreas relacionadas con las Ciencias de la Educación y la Psicología.

IMPLICA2 ha sido caracterizado como una investigación evaluativa a desarrollar a lo largo de cuatro fases diferenciadas, pero interdependientes, tal como se refleja en la Fig. 1.

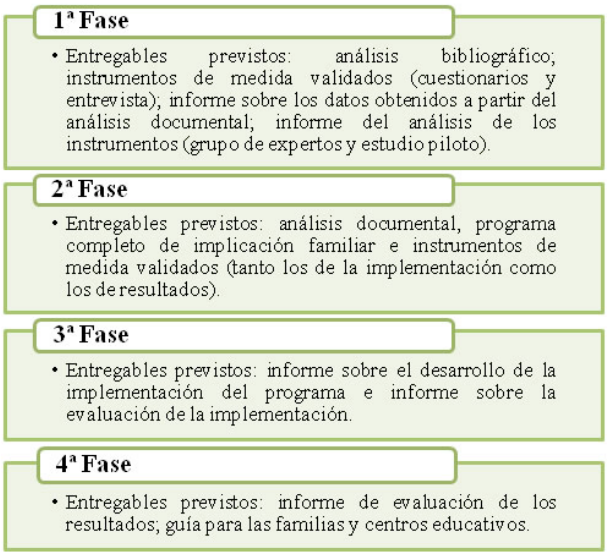


Fig. 1: Fases del Proyecto Implica2

Los resultados preliminares expuestos en el presente trabajo son fruto de las actividades de investigación realizadas en la primera fase del proyecto, donde se procedió a la recogida de información del perfil socio-profesional del profesorado de Educación Primaria, sus prácticas docentes, su estilo de contacto con las familias y su percepción del ambiente de aprendizaje en las aulas en las que impartía docencia.

2. Marco conceptual

En un sentido amplio, se entiende la implicación educativa familiar como el conjunto de actitudes, conductas y actividades que desarrollan los padres y las madres relativas a la educacion de sus hijos e hijas (Godás-Otero y Fernández-Rey, 2016). Sheldon y Epstein (2005) afirman que los efectos positivos (éxito escolar, socialización, etc.) en los niños y niñas se producen si el enlace entre el medio ambiente y el entorno familiar se traduce en una acción educativa coherente y cohesionada.

Existen diferentes modelos teóricos de implicación educativa familiar que determinan las responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad (Álvarez Blanco, 2019). El modelo tenido en cuenta en el proyecto IMPLICA2 y en el presente estudio al respecto, ha sido el propuesto por Epstein (2011), denominado Modelo de la Influencia Compartida o de las Esferas Superpuestas. Dicho modelo posee un enfoque global y holístico que incluye tres esferas (contextos) de aprendizaje que interaccionan en torno a un espacio central referido al estudiante: centro escolar, familia y comunidad (ver Fig. 2).

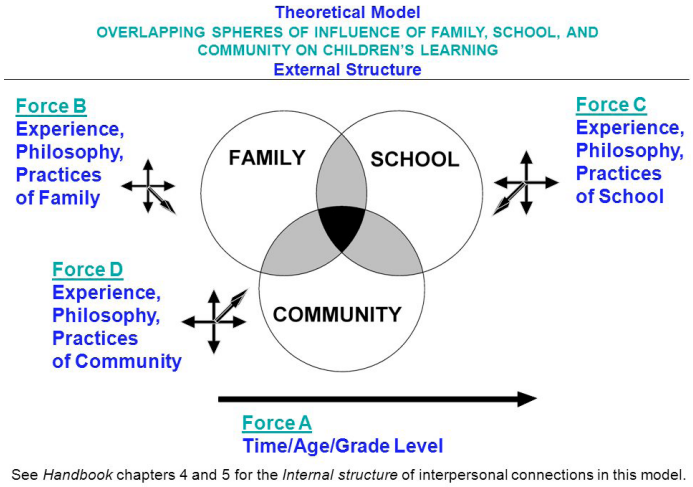


Fig. 2: Modelo de las Esferas Superpuestas. Fuente: adaptado de Epstein et al. (2002).

El fin último establecido en este modelo es fomentar la complementariedad, comunicación y cooperación entre los tres contextos citados para facilitar al alumno/a su proceso de aprendizaje y éxito escolar (Epstein et al. 2002). Para ello, Epstein (2011) categoriza la implicación familiar en seis áreas y prácticas de colaboración:

1) Asistencia a las familias en materia de crianza.

2) Instruir a las familiar sobre materias escolares y comunicar los logros de los niños y niñas.

3) Invitar a los padres y madres a asistir voluntariamente a la escuela y a participar en actividades en el aula.

4) Hacer partícipes a las familias en la toma de decisiones sobre temas que conciernen a sus hijos e hijas en la escuela.

5) Coordinar los recursos y los servicios comunitarios para los niños y niñas y las familias.

6) Aprendizaje en casa: instruir a los padres y madres en materias escolares para el aprendizaje en el hogar.

Es en esta última área en la que se enfoca el estudio recogido en el presente artículo, haciendo referencia a los modos de aprendizaje no formal y a prácticas de enseñanza relacionadas con la escuela desarrolladas en casa. Incluye diferentes dimensiones, como son el apoyo y el control con los deberes, las respuestas familiares a los logros académicos de los hijos/as y la comunicación entre padres, madres e hijos/as en temas vinculados con la escuela (Eamon, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler, 2007; Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Seidman, Lambert, Allen y Aber, 2003).

Es por ello que, al reflexionar sobre el papel que desempeñan las familias en la educación escolar de sus hijos e hijas, resulta fundamental tomar en consideración la corresponsabilidad educativa, lo cual exige la colaboración en la tarea educativa, a través de una comunicación bidireccional, entre otras estrategias, de la totalidad de los agentes implicados (Texas Education Agency, 2011), de los cuales, cobra especial relevancia el profesorado (Epstein, 2013). Diferentes estudios sobre la temática inciden en la existencia de una estrecha relación entre la implicación familiar, la motivación y los resultados académicos del alumnado, otorgando al rol del profesorado un lugar prioritario en el inicio del proceso a través de sus conocimientos, evaluación, análisis de problemas y estilo de contacto con las familias (Roeser, Eccles, y Sameroff, 2000; Santos, Godás, y Lorenzo, 2012; Wang y Eccles, 2013).

Desde este marco y en el seno del proyecto IMPLICA2, se ha querido profundizar en el conocimiento de este rol y su posible relación con los resultados académicos de su alumnado.

3. Objetivos

Para el presente estudio se ha tenido en cuenta como principal objetivo observar si las variables referidas al profesorado muestran un perfil distintivo cuando se observa al alumnado que ha repetido algún curso y el que no lo ha hecho nunca. Dichas variables son:

a) El contacto con las familias.
b) Las prácticas de implicación familiar.

Con dicha finalidad se pretende contribuir al objetivo específico de IMPLICA2 relativo a "analizar los determinantes de los logros académicos atribuibles a la actuación del profesorado, el alumnado y las familias (padre, madre y/o tutor o tutora legal) en la Educación Primaria".

4. Metodología

Para el logro del objetivo principal expuesto con anterioridad, se diseñó un estudio de carácter cuantitativo. A continuación se delimitan sus principales aspectos metodológicos.

4.1 Muestra participante

Para la selección del profesorado participante, se realizó un muestreo no probabilístico intencional entre los centros educativos que imparten Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (España).

La muestra empleada fue conformada por un total de 60 profesores y profesoras pertenecientes a 12 centros educativos de la citada comunidad autónoma. Dicho colectivo ha quedado caracterizado del siguiente modo:

- El 18,3% del profesorado eran hombres y el 81,7% mujeres.
- La antigüedad media del profesorado en el centro oscilaba entre los 5 y los 15 años.
- La experiencia docente media era de entre 5 y 30 años.
- La mayor parte del profesorado (70%) se hallaba en una situación administrativa de propietario o definitivo en cuanto a su plaza laboral se refiere.
- En lo que respecta a las materias que impartían, se apunta que eran docentes de las siguientes: Matemáticas (31,2%), Ciencias de la Naturaleza (30,4%), Educación Artística (14,4%), Lengua Española (7,2%), Religión/Valores (6,3%), Lengua Gallega (3,6%), Lengua Extranjera (3,6%), Ciencias Sociales (2,4%) y Educación Física (2,3%).

4.2 Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información empleado fue un cuestionario construido ad hoc para la investigación, compuesto por un total de 17 ítems en modalidad de escala numérica (con valores de 1 a 4) y preguntas categóricas (sociodemográficas).

Previamente a ser implementado, el cuestionario fue sometido a un proceso de revisión por parte de un grupo de expertos (criterio inter-jueces) para ordenar la pertinencia de su contenido a las características contextuales de sus destinatarios. También fue analizada su validez de cosntructo

(análisis factorial) y fiabilidad (criterio de consistencia alfa de Cronbach), así como sus ítems (índices de homogeneidad y de discriminación).

Para el presente artículo se han tomado aquellas variables del cuestionario relativas a los siguientes aspectos:

- Rendimiento académico (condición) del alumnado a cargo del profesorado: estudiante repetidor-no repetidor.
- Características del contacto con las familias del alumnado a cargo del profesorado.
- Tipos de estrategias de implicación puestas en práctica con las familias.

Dicho instrumento fue enviado por correo postal a los centros educativos entre los meses de marzo y abril de 2018, estableciendo para la cumplimentación del mismo el plazo de un mes, y recogidos una vez transcurrido dicho período.

4.3 Procedimiento para el análisis de datos

El análisis de datos fue realizado con la ayuda del programa estadístico IBM SPSS Statistics (v. 24.0.), procediendo a la realización de un análisis de regresión simple, junto al coeficiente de determinación y coeficiente Beta (como correlacion), para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿difieren las prácticas de implicación familiar desarrolladas por el profesorado de Educación Primaria en función de si el alumnado es repetidor o no repetidor de curso?

5. Resultados

Realizado el análisis de regresión, se ha calculado el coeficiente de determinación para estimar en qué grado el modelo de regresión lineal que se ha encontrado a partir de los datos obtenidos explica las variaciones que se producen en la variable dependiente (prácticas de implicación familiar).

Según los valores calculados de R^2, que se pueden ver en la Tab. 1, se encuentra un mayor porcentataje explicativo de la variabilidad de las prácticas de implicación familiar en alumnado repetidor (47,3%) que en el caso de alumnado no repetidor, si bien el valor se aleja de 1, por lo que la asociación de dichas variables (condición del alumnado y prácticas de implicación familiar) no es demasiado fuerte, aunque si difiere.

Tab. 1. Coeficiente de determinación del análisis de regresión

Alumnado repetidor	Alumnado no repetidor
R= .638	R= .327
R^2= .473	R^2= .182
R^2C= . 364	R^2C= . 096

A continuación, en la Fig. 3, se esquematiza el flujo de interacciones entre las variables estudidas.

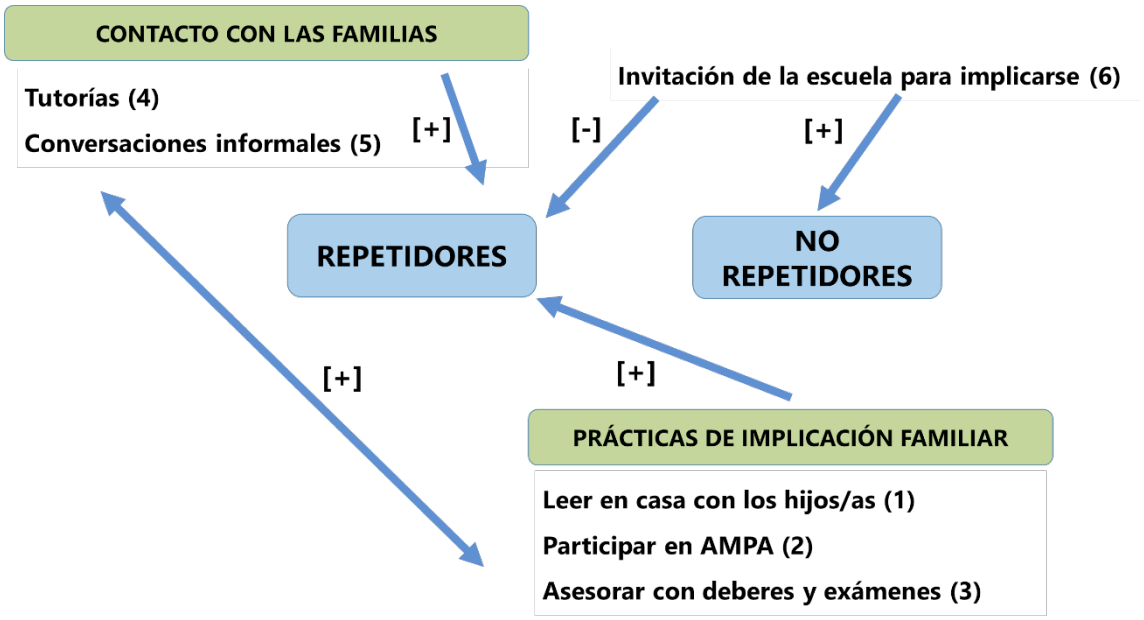


Fig. 3: Interacción entre variables para la implicación familiar y condición del alumnado

Se pude ver claramente que las prácticas de implicación familiar desarrolladas por el profesorado, como son la recomendación de lecturas en casa, la participación en la AMPA, asesorar con deberes y exámenes, junto a los tipos de contacto establecidos con las familias a partir de tutorías y conversaciones informales, se dirigen preferentemente al alumnado repetidor.

En la Tab. 2 se recogen los valores de los coeficientes Beta (coeficientes de regresión parcial estandarizados) en cada una de las variables. Estos coeficientes definen la ecuación de regresión cuando ésta se obtiene tras estandarizar las variables originales, es decir, tras convertir las puntuaciones directas en típicas. En este caso coinciden con la correlación de Pearson. Como se puede apreciar, los valores más altos de los coeficientes Beta se encuentran siempre en el caso del alumnado repetidor, salvo en el caso de la variable relativa a la invitación de la escuela para implicarse. No obstante, los valores de la correlación entre las variables no son demasiado altos, siendo la interacción más fuerte en el caso de la práctica relacionada con "recomendar leer en casa con los hijos" (0,64).

Tab. 2. Coeficientes estandarizados Beta ()

Alumnado repetidor	Alumnado no repetidor
Beta 1= .640	Beta 1= .219
Beta 2= .456	Beta 2= -.170
Beta 3= .398	Beta 3= .122
Beta 4= .301	Beta 4= .091
Beta 5= .265	Beta 5= .083
Beta 6= .-233	Beta 6 = .071

6. Conclusiones

En conclusión, el estudio ha permitido observar y constatar lo siguiente:

- En general, los análisis indican que las prácticas de implicación familiar del profesorado, junto a los tipos de contacto establecidos con las familias, se dirigen preferentemente hacia el alumnado repetidor o con problemas académicos.
- Ese interpreta que, por tanto, pudiera haber la predominancia de un enfoque reactivo ante alumnado que presenta problemas académicos.
- En el caso de las familias de alumnado no repetidor, parece que las acciones se limitan a una simple invitación a la implicación en la escuela, poniendo de manfiesto la debilidad del enfoque preventivo y proactivo (Navarro, 2010).

Sería necesario precisar en nuevos estudios con el mismo profesorado participante y sus grupos de clase, si realmente este tipo de situación o práctica docente se confirma en cuanto al desarollo de prácticas de implicación familiar por parte del profesorado y su influencia en el rendimento académico (Suárez, Regueiro, Tuero, Cerezo, y Rodríguez, 2014). Sin ser los resultados generalizables, de confirmarse los efectos, se pondría de manifiesto la necesidad de fomentar este tipo de prácticas en el profesorado (tutoría, escuela de padres, etc.) como estrategia para evitar el fracaso escolar en el alumnado de Educación Primaria (Caspe, López, Chu, y Weiss, 2011; Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014; Epstein, 2011 y 2013).

Referencias

Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar? *¿Qué funciona en Educación? Evidencias para la mejora educativa*, 11. Disponible en https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_11_implicacionparental021018.pdf

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Caspe, M., López, M. E., Chu, A. y Weiss, H. B. (2011). *Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Gaviria, J. L. (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 165-177). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 163-174.

Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1993). Parent school involvement during the early adolescent years. *Teachers Collegue Record*, 94, 568-587.

Egido, I. y Bertrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *SIPS - Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 29, 97-110.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review, 15*(1-2), 99-126.

Epstein, J. L. (2011). *Shool, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(1), 71-85.

Godás-Otero, A. y Fernández-Rey, E. (2016). Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria. En F. H. Veiga (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 594-605). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gomariz, Mª A., Hernández-Prados, Mª A., Gracía-Sanz, Mª P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón, 69*(2), 41-57.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, D. V. y Sandler, H. (2007). Parent´s motivations for involvement in children´s education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.

Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(1), 57-70.

Navarro, M. (2010). Enfoque preventivo de los problemas escolares y de aprendizaje. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 6. Disponible en https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6806.pdf

Nermeen, E., Heather, J. y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children´s academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.

Roeser, R.W., Eccles, J.S. y Sameroff, A.F. (2000). School as a context of early adolescent's academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.

Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. y Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents´latino and white American cultural orientations. *Psychology in the Schools, 47*(4), 391-405.

Santos, M. A., Godás, A. y Lorenzo, Mª del M. (2012). El perfil del alumnado repetirdor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un studio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios Sobre Educación*, 13, 43-62.

Seidman, E., Lambert, L.E., Allen, L. y Aber, J. L. (2003). Urban adolescent´s transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence*, 23, 166-193.

Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research, 98*(4), 196-206.

Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 83-93.

Texas Education Agency (TEA) (2011). *A training manual for parent involvement*. Texas: TEA.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosario, P. y Regueiro, B. (2015). Multiple goals and homework involvement un Primary education students. *Spanish Journal of Psychology, 18*(81), 1-11.

Wang, M.T. y Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

O processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas na escola comum: Desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG

Libéria Rodrigues Neves[1], Elayne Cristina Rocha Dias[2]
[1]*Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG (Brasil),*
[2]*Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG (Brasil)*
liberianeves@gmail.com, elaynedias2017@outlook.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo: analisar o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de educação inclusiva, nas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte – MG. Para tal, tem-se como enquadramento conceptual: a referência autores dos campos da história, política e conceitos em educação especial e inclusiva. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, em duas escolas, por meio da observação não participante das aulas de Língua Portuguesa do 5º ano e da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, como também aplicação de entrevistas do tipo semiestruturados com dois professores de Língua Portuguesa do 5º ano; dois professores de AEE; duas alunas Surdas; duas tradutores/intérpretes de Libras e duas responsáveis por essas educandas Surdas. Resultados: percebeu-se infrequência de uma das alunas, estrutura das aulas pouco adequadas aos sujeitos Surdos, ausência de trabalho colaborativo e desconsideração dos aspectos culturais e da identidade Surda. Conclusão: a pesquisa aponta a necessidade de orientações e recursos que visem contribuir para que os docentes das salas regulares com crianças Surdas possam compreender melhor esses alunos e não se remeter apenas a práticas mecânicas. Nesse sentido, a elaboração de um material correspondente a um Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI é de suma importância; o qual possa orientar o trabalho colaborativo entre professor de Língua Portuguesa, professor de AEE e demais profissionais, considerando aspectos pedagógicos, culturais e subjetivos dos estudantes Surdos.

Palavras-chave: Professor, Língua Portuguesa, Surdo.

1. Introdução

Esta pesquisa parte-se de questões surgidas ao longo de um percurso profissional e acadêmico – formação em Pedagogia (2003-2007) e Geografia (2009- 2012), ambas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2009, pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI); professora em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas do Ensino Fundamental I; formadora de educadores em capacitações e cursos de Libras, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina - SEMEC/ PI, bem como em várias instituições de nível superior.

No ano de 2009, aconteceu o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, a partir da inscrição em um curso de Especialização em Libras e em um Curso de Capacitação na Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA). Este percurso confluiu na escolha por esta área de atuação, e no investimento em estudos e pesquisas: relacionados aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos; estratégias e práticas direcionadas a estes sujeitos, utilizadas pelos docentes no município de Teresina – Piauí.

Do ano de 2010 até os momentos atuais, a pesquisadora vem atuando como professora de AEE, com foco em práticas diferenciadas para os alunos Surdos. Período este em que vem percebendo o quanto os docentes das salas de aula comuns apresentam dificuldades ao se depararem com um educando Surdo, e diante do desafio de pensar metodologias que possibilitem a esse discente o acesso à alfabetização e a uma aprendizagem significativa.

Foi no contexto desta trajetória, aqui descrita, que se constituiu uma inquietação e busca por respostas e soluções para a garantia da qualidade no ensino dos alunos Surdos, na escola comum. Justificando, assim, o interesse por essa temática. Esta pesquisa buscou levantar aspectos relacionados à função, os desafios e possibilidades dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em relação ao ensino-aprendizagem de alunos Surdos na sala de aula regular de escolas municipais, com modelo inclusivo, na cidade de Belo Horizonte.

2. A educação dos surdos: Da integração à perspectiva inclusiva

No que se refere às crianças com deficiência, em especial as Surdas, registra-se um crescimento elevado nos últimos anos baseado em dados do INEP[1] . Logo, faz-se necessário que os professores criem estratégias de ensino-aprendizagem, adaptem conteúdos e didáticas e saibam trabalhar colaborativamente de modo a auxiliar os discentes na construção do saber, contemplando o modelo de Educação Inclusiva. E quais seriam as especificidades da educação dos Surdos? Quais são as propostas atuais?

De acordo com Dias (2013), desde a Antiguidade, os Surdos enfrentam dificuldades em adquirir independência e respeito à sua língua, discriminados e considerados incapazes, submetidos à ideia de que a língua falada seria a única forma de linguagem possível de ser considerada pela sociedade. Na Grécia antiga, foram considerados como seres sem raciocínio e capazes de contaminar o restante da população.

Na Idade Média, os Surdos também eram tratados indignamente, apedrejados e condenados à morte, ou escondidos por muito tempo por membros da família sem coragem de praticar os assassinatos. Por outro lado, no Egito, os Surdos são vistos como deuses. Há crença de que serviam de intermediários entre Faraós e deuses. Assim, todo percurso histórico dos Surdos é marcado por diversas tentativas de métodos de comunicação no intuito de torna-los sujeitos normais. Algumas pessoas se dedicaram a ensinarem aos Surdos e, principalmente, a se comunicarem com eles por meio dos sinais (DIAS, 2013).

Na Idade Moderna, novos cenários surgem para os Surdos; se em alguns contextos foram figuras marginalizadas, nesse período houve esforços instrucionais de educadores para o processo de ensino-aprendizagem. Um dos primeiros educadores conhecidos por se dedicarem à educação dos Surdos foi o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), cujo trabalho consegue, na ocasião, derrubar argumentos falsos de crenças religiosas, filosóficas e médicas daquela época. Isto porque, se até então os Surdos são entendidos como incapazes de aprender, o monge beneditino do mosteiro de Oña (Burgos) inicia uma abordagem Oralista como método de aprendizagem.

León procura educar os Surdos da nobreza. Com os resultados positivos obtidos, sua atuação chega ao conhecimento de Juan Pablo Bonet (1573-1633), também espanhol e, de forma similar, educador e pioneiro na educação de Surdos. Bonet se interessou pela metodologia empregada no trabalho de León e escreveu sobre como educar os Surdos.

1 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

O modelo de aprendizagem adotado por León consistiu na utilização do alfabeto através da configuração de mão, ação didática que gerara bastante controvérsia entre os demais estudiosos. Utilizava esse alfabeto manual, ensinando-os a ler e falar, porém não era permitido o uso dos sinais. Assim, Bonet, dentro de sua perspectiva metodológica, contribui para o desenvolvimento de três pilares de educação oralista: o de Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780); de Johnn Conrad Amman (1669-1724); e de John Wallis (1616-1703). O primeiro privilegia os países de língua de origem latina; o segundo, os de língua alemã; e o último, as Ilhas Britânicas. Para esses autores, a filosofia da Oralização é fundamental e responsável pela constituição da humanidade.

A este respeito, Moura (2000, p. 80) sintetiza e afirma: "Os três educadores utilizaram os sinais e o alfabeto digital para ensinar os Surdos a falar, que era o objetivo do Oralismo". Portanto, desde o século XVI, o processo histórico mostra o quanto a língua de sinais é imprescindível para o Surdo, e que o ouvinte, ainda no século XXI, não é capaz de aceitar este sujeito como ele é – Surdo, com uma cultura, consciência e identidade própria.

Moura acrescenta (2000, p. 330):

> O início do trabalho com sinais como elemento prioritário da educação do Surdo ocorreu com Charles Michel de L' Epée (1712-1789), professor de duas irmãs Surdas, experiência que lhe possibilitou inaugurar a primeira escola pública para Surdos no mundo, o Instituto Nacional para SurdosMudos em Paris.

L'Epée demonstra certa preocupação com o ensinamento dos Surdos, considerando sua língua materna como veículo adequado para a construção de seus conhecimentos e desenvolvimento da comunicação. Conforme L'Epée, os educadores deveriam aprender com eles, e, então, adotando sua forma de comunicação, ensinar a língua falada e escrita da comunidade ouvinte.

Além disso, aproveita-se do sistema utilizado pelos sinais e cria outros para fazer a representação das palavras francesas e terminações que marcam a gramática da língua oral, denominando de sinais metódicos.

A transferência do Oralismo para a Língua de Sinais provoca inúmeras críticas. Porém, a alteração traz consequências claras, pois muitos Surdos passam a dominar bem a escrita, conseguindo ocupar lugares de destaque no meio social.

O avanço e a intensidade do uso de língua de sinais tomaram conta de vários países. Dando origem à fundação da primeira escola pública para Surdos nos EUA, em abril de 1817, em Hartford, recebendo posteriormente a designação de Hartford School (Escola de Harford).

> Clerc [...] ensinou professores com o método dos sinais metódicos, que, assim como alfabeto digital, foram adaptados para o inglês. Gradativamente, os sinais metódicos foram abandonados e, na sala de aula, a língua de sinais americana passou a ser usada com maior intensidade (MOURA, 2000, p. 332).

Cada vez mais há a ampliação dessas escolas emergentes, apresentando características comuns e mantendo como ação a educação dos Surdos através da língua de sinais desvinculada da abordagem Oralista, o que possibilita a criação de pequenas comunidades. Na metade do século XIX, por motivos políticos, o uso da língua passa a ser rejeitado, em visível retrocesso aos avanços até então conquistados, pois o Oralismo ainda estava em voga. Nesse momento registra-se a uma disputa entre defensores do método Oralista e do uso dos sinais.

Podemos partir da Imperial Instituto de Surdos Mudos, criado em 1857 pelo professor francês Surdo Hernest Hüet, com o apoio do imperador D. Pedro II, o processo de educação dos Surdos no Brasil. O imperador possuía um neto Surdo e tinha como interesse o desenvolvimento de metodologias para que o mesmo estudasse.

As tendências oralistas e do uso de sinais coexistiram até 1880 quando ocorre o Congresso de Milão (Itália) onde uma comissão de ouvintes impulsiona a aprovação do Oralismo como meta primordial para facilitação da alfabetização.

Esta convenção influencia fortemente a educação dos Surdos no Brasil. Contudo, as dificuldades em se efetivar a oralização contribuíram, ao longo do século XX, para se questionar esta metodologia e abrir espaço para se repensar as concepções quanto às capacidades dos Surdos, bem como o uso de novos procedimentos para a educação desses indivíduos:

> Com as novas descobertas feitas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com os resultados do Oralismo, foi desenvolvida nos EUA, na década de 80, a proposta que ficou conhecida como comunicação total, cuja filosofia seria aceitar qualquer forma de comunicação usada, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade (MOURA, 2000, p. 59).

A Comunicação Total surge como outra filosofia educacional, onde o princípio básico é o de se comunicar. Nesta perspectiva, os Surdos voltam a empregar a língua de sinais, haja vista que a abordagem considera qualquer recurso de comunicação aceitável, levando-se em conta todos os aspectos do alunado, desde o cognitivo até o social.

Nesta proposta, podemos incluir o uso sistematizado português sinalizado, ou seja, uma sinalização feita tendo em vista os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva o indivíduo usa sinais, mas não uma língua de sinais.

É a partir desse reconhecimento da sinalização na comunicação que os Surdos se mobilizam para exigir o uso da língua de sinais na educação escolar, configurando, dentro da Comunicação Total, o modelo do Bilinguismo. Modelo este que requer o reconhecimento da identidade e cultura Surdas e incentiva habilitar os Surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e em sua vida social – a primeira (L1) a língua de sinais e a segunda e a segunda (L2) a modalidade escrita da língua majoritária.

Desse modo, nas escolas Bilíngues em que a língua de instrução corresponde à Libras, o Português é ensinado com segunda língua. Nestas espera-se a atuação de docentes bilíngues, sem mediação do tradutor/intérprete, nem mesmo a utilização do português sinalizado.

Campbell (2009) destaca que é a partir da criação do INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, na cidade do Rio de Janeiro, originário do Imperial Instituto de Surdos Mudos criado em 1857. A partir de então, "os Surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de sistematizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras)" (CAMPBELL, 2009, p. 100). Possibilitando assim sua modalidade própria de comunicação e expressão, acesso ao mundo do trabalho, o desenvolvimento da aprendizagem na escola e outros direitos e garantias que lhes confere uma cidadania.

Algumas conquistas a partir do INES podem ser enumeradas; tais como a inauguração, em 1931, de um externato feminino, com a oferta de oficinas de costura e bordado, visando um treinamento e aperfeiçoamento profissionalizante. Na década de 1950, soma-se a oferta de Curso Normal para os docentes da área da Surdez, a fundação do Jardim de Infância do Instituto (em torno de 1952), a criação do curso de Artes Plásticas, sendo referência para a educação, profissionalização e socialização.

Em 1977, instala-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA). Posteriormente reestruturada e denominada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 16 de maio de 1987, em assembleia geral, como intuito central divulgar a Libras.

Essa capacitação permite ao professor o conhecimento e fluência em Libras e a adaptação e elaboração de recursos didáticos. Também nos anos de 1980 floresce o trabalho de tradutor/intérpretes de língua de sinais, principalmente em função de ações religiosas e informais. Surge da necessidade da comunidade Surda de possuir um profissional que auxiliasse no processo de comunicação com os sujeitos ouvintes. A secção três procura-se abordar o objetivo geral e específico desta pesquisa de campo.

3. Objetivos

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de Educação Inclusiva, em escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte - MG.

Busca-se, especificamente: verificar a qualificação dos profissionais que atuam no modelo de Educação Inclusiva do Ensino Fundamental I, em especial do professor do 5ºano, com a disciplina de Língua Portuguesa, do município de Belo Horizonte - MG; descrever os desafios enfrentados pelos professores do 5º ano, de Língua Portuguesa, como também por todo o grupo de sujeitos responsáveis pela educação dos Surdos na escola regular; identificar os recursos didáticos disponíveis, bem como o modo como vêm sendo utilizados nas instituições de ensino; identificar as metodologias de ensino da Língua Portuguesa adotadas por professores que atuam no 5º ano, as quais garantem o acesso à aprendizagem por parte das crianças Surdas; e verificar as Políticas Públicas de inclusão escolar voltadas para os alunos Surdos na rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte.

4. Metodologia

A escolha das escolas onde se desenvolveu o trabalho de campo foi feita após um levantamento daquelas que possuíam matrícula de Surdos no 5º ano do Ensino Fundamental I, buscando aquelas com um ambiente escolar estruturalmente adaptado, com sala de AEE e com recursos humanos – tradutor/ intérprete e o instrutor de Libras, possibilitando o suporte no processo de comunicação e de ensino-aprendizagem do educando Surdo.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, visando descrever a importância do papel, as práticas e os desafios enfrentados pelos professores do 5º ano de Língua Portuguesa que permeiam a escola pública municipal, com modelo inclusivo, de Belo Horizonte. Utilizamos inicialmente a observação não participante na sala de aula comum e de AEE, que consiste em um mergulho no cotidiano daqueles sujeitos que desejamos estudar.

Os sujeitos pesquisados foram duas professoras da escola comum de Língua Portuguesa; duas professoras de Atendimento Educacional Especializado- AEE; uma instrutora de Libras; duas tradutoras/ intérpretes de Libras; dois responsáveis pelas alunas Surdas e duas educandas Surdas. Com o intuito de resguardá-los, foram atribuídos codinomes aos pesquisados, visando a manter o seu anonimato. Apresentamos estas informações, respectivamente, no Quadro 1.

Quadro 1: Nomes Fictícios atribuídos aos sujeitos da pesquisa

Sujeitos e	Escola A	Escola B
Érica	Professora de Língua Portuguesa	
Marcilene	Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE	
Alessandra	Tradutora/ Intérprete de Libras	
Eronildes	Responsável pela aluna Surda	
Joana	Aluna Surda	
Giovana		Professora de Língua Portuguesa
Cláudia		Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE
Gilzandra		Tradutora/ Intérprete de Libras
Suellen		Instrutora de Libras
Luciene		Responsável pela aluna Surda
Ana		Aluna Surda

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

5.Resultados e discussão

A realização do trabalho de campo ocorreu em duas escolas públicas municipais com modalidade inclusiva no município de Belo Horizonte. A escola "A" está localizada na regional Centro/Sul de Belo Horizonte. Oferece Ensino Fundamental: na parte da manhã, do 5º ao 9º ano e à tarde, do 1º ao 4º ano do. A escola "B" situa-se na regional Nordeste do mesmo município. Também oferece Ensino Fundamental: no turno da manhã, do 6º ao 9º ano, e à tarde do 1º ao 5º ano.

5.1 Escola A

A escola contempla boa estrutura física e aproveitamento dos espaços para divulgação de seus projetos e eventos educativos. Nos turnos da manhã e da tarde contam cerca de 663 alunos frequentes no Ensino Fundamental I e II. Na Educação de Jovens e Adultos são 59 discentes.

Na sala de aula comum a distinção entre Joana e os demais alunos da classe, no início, é imperceptível. Depois se percebe sua presença devido a sua localização no canto esquerdo da sala de aula, na carteira da frente, junto à intérprete, isto na escola. Na escola "A", no primeiro dia de observação, a professora chega em sala e chama atenção de alguns alunos para se organizarem em fileiras suas carteiras. É possível observar um distanciamento entre os alunos ouvintes em relação à aluna Surda. A tradutora/intérprete de Libras posiciona-se de frente para a aluna, mas sempre assentada; e sua interpretação consiste no conteúdo da explanação da professora, bem como no atendimento a algum tipo de dúvida por parte da aluna.

Nas demais situações da sala de aula, que envolvem as relações entre os colegas de turma e a professora, não há interpretação. Assim, para a Joana é como se o universo da sala de aula se limitasse aos conteúdos da explanação da professora. Faz-se esta análise a partir das observações, confirmada pelo relato dado em entrevista pela tradutora/ intérprete de Libras, a quem chamaremos de Alessandra:

A função do intérprete é ouvir o que o professor fala e repassar para o aluno.

Alessandra e Joana localizam-se à frente e ao lado da parede. Percebe-se, durante as observações de campo, que Érica e Alessandra (professora e tradutora/ intérprete) interagem insuficientemente durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, verifica-se que o contato entre Érica e Joana é quase inexistente; de modo geral, Érica se direciona à Alessandra para recolher informações sobre a aluna.De acordo com as observações, constata-se que cada sujeito realiza seu trabalho sem haver uma comunicação e troca de experiências necessárias para um ensino inclusivo numa sala comum onde consta uma aluna Surda.

A intérprete esclarece que sua função consiste em interpretar de uma dada língua de sinais para outro idioma, ou deste outro idioma para uma determina língua de sinais. Além disso, existem outros aspectos que devemos levar em conta na função que esse profissional desempenha como: confiabilidade, imparcialidade e fidelidade durante uma interpretação.

O Ensino Colaborativo é um processo no qual o consultor, especializado em educação especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas que visam o atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes. (Lago, 2013, p. 01)

Um elemento capaz de promover esta colaboração, dentro de uma proposta inclusiva, seria o PDI – Plano de Desenvolvimento Individualiza; o qual pode ser pensado também como um elo entre os sujeitos que trabalham no espaço escolar, bem como a família. Através deste instrumento torna-se possível flexibilizar e/ou adaptar o currículo escolar buscando atender as peculiaridades na aprendizagem partindo das potencialidades do aluno com deficiência.

Ao ser questionada em entrevista sobre a construção do PDI, a professora Erica comenta:

> *Não fiz, porque não tive a demanda. Na verdade, a Joana consegue fazer tanto quanto ou até melhor do que os outros alunos. Como esse ano estou começando, não foi me apresentado esse desafio, mas com certeza em algum momento que for apresentado vai vir. Logicamente porque aqui temos duas coordenações: uma específica para o 5º ano e outra responsável pelos demais anos. Essas demandas vêm diretamente da coordenação através das famílias. Elas vêm direto para a coordenação e para a sala de aula e aí recorremos a eles para nos ajudar.*

Percebe-se na fala da professora, a ideia de ser desnecessário elaborar um planejamento específico para a aluna Surda, pois acredita que a mesma tem conhecimento suficiente da língua portuguesa. Vale ressaltar que o PDI é o instrumento principal na identificação dos fatores que interferem no processo de ensino- aprendizagem, apresentando grande relevância, essencial para análise e atuação do professor.

Érica, ao ser questionada em entrevista sobre os desafios enfrentados ao apresentar os conteúdos de Língua Portuguesa para Joana:

> *A minha única preocupação nesse momento, é com a infrequência da aluna Surda hoje. Até então eu não sabia o motivo da infrequência, mas irei procurar a coordenação para saber a situação. Estou repassando os conteúdos para os alunos, eles estão fazendo exercícios e a aluna Surda não está sendo oportunizada. Eu não vou ficar ligando para família e nem para o coordenador perguntando pela aluna. Eu evito. Quando a aluna voltar eu recomeço.*

Essa infrequência tem como consequência o *Bullying*[2] ocasionado no período letivo referente ao ano de 2018, em torno de Joana, por parte de outras alunas da escola A. Segundo a mãe, tal prática agravou-se, fazendo com que essa situação convertesse em problemas psicológicos, ocasionando também ânsia de vômitos e desmaios repentinos dentro da escola. Essas agressões, práticas de violência psicológica, acabaram por gerar a infrequência de Joana escola, acarretando em dificuldades no acompanhamento das aulas.

2 Em outros termos, significa todo tipo de tortura física ou verbal que atormenta um indivíduo. O termo em inglês "bullying" é derivado da palavra "*bully*" (tirano, brutal). Fonte: https://www.todamateria.com.br/bullying/

De acordo com as observações em sala de aula comum, entre a professora de Língua Portuguesa da sala regular e a tradutora/ intérprete de Libras, não há apresentação dos conteúdos ou planejamentos com antecedência, para um estudo prévio que possa facilitar a interpretação.

A partir das observações em sala de aula comum, no que se refere à explanação dos conteúdos pela professora de Língua Portuguesa, aos momentos de avaliação da aluna Surda e a às situações vivenciadas entre os colegas de turma e a docente, constatou-se a inexistência de um trabalho coletivo entre a professora da sala comum, professora de AEE e tradutora/ intérprete de Libras, durante as aulas.

Durante o recreio, observamos que Joana permanecia sozinha ou, em outros momentos, em companhia da intérprete ou de duas alunas Surdas do 7º ano. Como em sala de aula, a educanda não demonstra amizade com demais colegas de turma.

Apesar da falta de experiência, Érica tem uma concepção sobre seu papel ou função na educação da aluna Surda.

> *O papel na educação da aluna Surda consiste à medida em que ensinamos os conteúdos de Língua Portuguesa, possa-se responder os questionamentos, assim proporcionando à aluna Surda oportunidades iguais aos demais alunos da sala.*

Érica tem consciência de como deveria ser realizado o trabalho com a aluna. Mas relata que apesar de toda estrutura proporcionada para a busca de uma educação Bilíngue na escola comum, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos últimos anos, não se tem proporcionado a realização de cursos de capacitação para esses professores que lecionam para os alunos Surdos.

Sobre as estratégias utilizadas pela professora de Língua Portuguesa durante a explanação dos conteúdos e na avaliação, comenta-se:

> *Joana acompanha muito bem, ou até melhor do que os demais estudantes. Quanto às estratégias, ela tem um acompanhante em sala de aula. Consegue perceber através do aparelho que usa e também pelo meu gestual o que estou dizendo e percebe as palavras. Quando ela sente alguma dificuldade, ela me chama para sanar as dificuldades e repassar os conhecimentos necessários. Apesar de ser uma menina de inclusão, ela é uma estudante que na minha opinião não apresenta uma demanda de dificuldades. Pelo contrário, ela apresenta um contexto em sala de aula de acompanhar com tranquilidade. Todas as vezes que a aluna necessita de um outro momento e de uma outra oportunidade ou tempo "a mais" para realização de avaliações e atividades, ela é atendida não somente comigo, mas com demais professores.*

As aulas acompanhadas foram, em sua maioria, expositivas na escola "A". Portanto, apesar de ter recursos na instituição, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são voltadas para os alunos ouvintes com o uso praticamente somente do livro didático.



Figura 1. Livro de Língua Portuguesa adotado no 5 º ano na escola A
Fonte: Google imagens (2019)

Percebemos que a professora de Língua Portuguesa se utiliza predominantemente da exposição oral dos conteúdos, baseando-se no fonocentrismo, que significa privilégio da fala sobre a escrita. As demais observações da sala de aula comum resumiram-se à leitura coletiva do livro didático de Português, da coleção Buriti, explanação oral e o uso da lousa para explicar o conteúdo e resolução de exercícios.

5.2. Escola B

A acessibilidade é de suma importância nas instituições de ensino, contribuindo para a transformação nos ambientes escolares como também exigindo mudanças nas atitudes em relação às diferenças. A escola B possui média em média um total de 931 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde. Na Educação de Jovens e Adultos 238 discentes e na Educação Especial 36 educandos. Nessa escola, constava uma aluna Surda (oralizada) no 5º ano do Ensino Fundamental I, de 10 anos de idade, a quem chamaremos pelo o nome fictício de Ana. Filha de pai Surdo e mãe ouvinte, nasceu Surda. Atualmente realiza o tratamento fonoaudiológico e psicopedagógico.

Num dos dias de observação, Ana relata à pesquisadora que naquele dia não gostaria de ter ido à escola, que estava se sentindo mal, com dores no estômago e de cabeça. Sua frequência deve-se ao fato da insistência da mãe para ir para a escola. Luciene avalia de maneira positiva os resultados da aprendizagem de sua filha Ana na disciplina de Língua Portuguesa.

> *Ela passou por muitas dificuldades, mas ela consegue superar as dificuldades.*

Quando do início das observações na Escola B, Ana sentava-se no canto direito, ao fundo da sala, juntamente com a tradutora/ intérprete de Libras. Sua localização na sala dificultava a leitura labial, como também o entendimento de Gilzandra (nome com o qual chamaremos a tradutora/intérprete de Libras) no momento da explicação dos conteúdos pela professora, devido à distância e à altura do tom da voz da mesma.

Além da professora Giovana, apesar da oralização de Ana, esta também conta com a presença de uma tradutora/intérprete o tempo todo em sala de aula, a quem também foi possível nos conceder entrevista. Inicia-se a conversa com Gilzandra, a intérprete, sobre sua formação e os motivos de cursar e exercer essa profissão. Obtivemos a seguinte resposta:

> *Então, eu tenho o ensino médio e fiz um curso de Libras pela internet – Ensino Nacional de Libras. Só que eu já tinha muito contato com a Libras, desde 2011. Eu realizo um trabalho voluntário com os Surdos, onde ensinamos a eles a respeito da Bíblia, dar palestras bíblicas. E essas palestras são feitas duas ou três vezes na semana. Tenho feito ultimamente com meu marido que é Surdo. (Gilzandra, tradutora/intérprete da escola B).*

A partir desse depoimento percebe-se que sua formação corresponde a nível médio e a cursos de capacitações. Como já exposto anteriormente, durante as observações, as professoras se dirigiam, na maioria das vezes, para este profissional, demonstrando certa dependência. Ao ser questionada sobre as funções que lhe são atribuídas, afirmam:

> *A função do intérprete significa repassar aquilo que o professor está falando para o Surdo, na Libras, e aquilo que o Surdo está falando, para o professor. Mas na realidade a gente que é intérprete faz mais que isso e muitas vezes também acabamos ensinando mesmo o Surdo, as atividades dele. (Gilzandra, tradutora// intérprete da escola B).*

Gilzandra afirma que os maiores desafios e as conquistas com a aluna Surda durante as aulas de Língua Portuguesa são:

> *Então, sobre as aulas de Língua Portuguesa, os Surdos têm muita dificuldade de compreender, porque é muito difícil você compreender algo que você não escuta. No caso da aluna, ela está conseguindo ler um pouco, mas eu vejo que ela tem dificuldades em entender aquilo que ela está lendo; e a maior dificuldade que eu vejo no momento que ela está estudando é a questão dos verbos na Língua de Sinais. Na hora de interpretar os verbos, as variações, é o mesmo sinal. Então para o Surdo entender as várias variações, conjugações de verbos, vai demorar. É um pouco complicado, mas eu vejo que a aluna já venceu vários desafios como: a questão da leitura dela, que melhorou bastante. Ela tinha muita dificuldade. Ano passado ela começou a ser alfabetizada, melhorou bastante. Agora, eu vejo que ela está com muita força de vontade, e procuro incentivá-la mostrando que ela dá conta sim. Não é porque ela é Surda, que ela não da conta. No começo ela até falava: aí eu não consigo! Aí eu falei para ela: se você se esforçar, você consegue. Eu sempre deixo para ela fazer as coisas. Penso que ela é que tem que se esforçar. Eu vejo que ela melhorou bastante nisso, ela está mais animada e com menos preguiça.*

O relato retrata a interpretação de conteúdos que são de difícil compreensão dos Surdos, como por exemplo o "Verbo". Além desse ponto, a profissional enfatiza novamente a falta de um ensino colaborativo dentro da instituição. Ao longo de suas falas, Gilzandra remete à necessidade de um apoio, auxílio e troca de experiências para o bom andamento do trabalho.

> *Com a instrutora e a professora do AEE, não tenho contato não, mas com a professora dela, da sala regular, a gente tem contato sim. (Gilzandra, tradutora/ intérprete de Libras da escola B)*

Apesar de haver um trabalho colaborativo na escola, Gilzandra apresenta uma relação com Ana e sua família fora da escola. Como relata em entrevista:

Cabe registrar, no primeiro dia de observação, a professora Giovana recepcionou os alunos no pátio da instituição antes de levá-los para sala e, depois da acolhida, os conduziu para a sala em fila. Ana não permaneceu na fila no momento da acolhida, ficou próxima à intérprete de Libras esperando a professora da sala comum dirigir-se a sala de aula.

Ambas, Giovana e Gilzandra parecem trabalhar juntas, mas não de forma unificada. Em relação à elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI durante as aulas de Língua Portuguesa para a aluna Surda, Giovana relata que:

> *Foi elaborado no ano passado. Porque esse ano não estou precisando. O planejamento desse ano já é para o aluno colocar a mão na massa mesmo. Eles fazem cartazes. Eles fizeram na festa junina um cartaz, planejam, dão ideias. Assim, Ana vem desenvolvendo muito. O ano passado, fizemos um trabalho específico. Enquanto eu alfabetizava a Ana em Libras, com a turma realizávamos atividades como: os alunos receberam o alfabeto em Libras, nós trabalhamos em sala. Tivemos na aula de Língua Portuguesa. atividades com músicas, cantamos também em Libras, os meninos fizeram todos os gestos e tudo mais, contribuindo para a enturmação da Ana com os colegas..*

Sua fala traz uma preocupação com relação ao planejamento e à interação da aluna Surda com demais colegas de turma, porém esse ano a educadora não continuou com a proposta referente ao ano de 2017, considerando a não necessidade de algo específico para aluna. Entretanto, cabe ressaltar que tal instrumento pode favorecer um trabalho planejado e executado colaborativamente.

Apesar de toda ludicidade com os trabalhos em grupos, percebemos as dificuldades e, em muitas vezes, a falta de orientações de como se deve desenvolver as atividades quando se tem um aluno Surdo em sala de aula comum. Quanto aos maiores desafios das professoras:

> *A gente esbarra na questão da não alfabetização. Porque não adianta eu querer cobrar uma coisa de um aluno, sendo que ele não tem o principal. Então assim foi muito difícil. Porque além de ministrar aulas de 4 disciplinas, eu ainda tive que fazer um planejamento e a parte para alfabetizá-la. Igual ao Marcelino (outro aluno da sala ouvinte que não está alfabetizado), nesse ano. . (Giovana, professora de Língua Portuguesa da escola B)*

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (1998) ressalta que são processos que se dão de forma simultânea e interdependente, pois o letramento envolve práticas de leitura e escrita, e alfabetizar significa a aquisição do sistema convencional de escrita. Nessa perspectiva, para os Surdos, o letramento aparece como uma forma de construção de conhecimentos que implica numa abordagem interdisciplinar de alfabetização.

Num dos dias de observação, a temática permanecia sobre o Folclore, a partir do Sítio do Pica-Pau Amarelo de Monteiro Lobato. Houve leitura coletiva, que consistia da leitura de um parágrafo da história por cada criança. A leitura de Ana teve alguns erros na pronúncia, mas considerada como normal para quem está em processo de aprendizagem dessa competência. Percebe-se que apesar de realizar a leitura, a aluna não consegue fazer a interpretação adequada do contexto do texto, embora o livro possua várias imagens que facilitaram o entendimento da história.

A intérprete espera a professora explicar o conteúdo e depois ela traduz em Libras. Outro ponto nesta aula observado diz respeito a alguns sinais não compreendidos pela aluna, sendo necessário a intérprete explicar com exemplos ou uso de imagens.

Ao ser questionada em entrevista sobre sua formação e experiência com outros alunos Surdos, obtivemos as seguintes respostas de Giovana:

> *Superior em vários cursos e mestrado. O mestrado encontra-se parado. Minha formação consiste em História e Cultura da África, Química, Pedagogia, Educação Física e Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Atualmente, estou fazendo Especialização em Neuropsicopedagogia.*
> *Eu tive, há muitos anos atrás. Está completando 6 anos que tinha em minha sala um aluno Surdo. Na escola, ele era conhecido como mudinho. Quando ele queria falar alguma coisa na escola, ele tinha que ir lá na minha sala para eu traduzir e mandava para a coordenação escrito o que que era. Não existia a questão do intérprete em sala de aula. De uns 4 anos para cá, que começou a surgir os intérpretes nas escolas da rede.*

Além dos vários cursos de graduação e pós-graduação relacionados pela docente, como também a experiência em sala de se ter em anos anteriores um aluno Surdo, Giovana comenta que cursou Libras Básico, mas com o tempo esqueceu alguns sinais relacionados.

Nas escolas públicas de rede municipal de BH, além do tradutor/intérprete, o professor de sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE tem uma parcela de contribuição nesse processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos. Dessa maneira, percebe-se durante as observações um isolamento entre os profissionais no processo de ensino e aprendizagem dos Surdos e de práticas voltadas para a explanação oral dos conteúdos.

6. Conclusões

A escola é um espaço de contribuição para a democratização da sociedade, da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e propiciadora da construção cultural, científica e crítica do conhecimento. Dessa forma, devemos compreender os educandos como sujeitos socioculturais e considerar que nas experiências trazidas para sala de aula sobre suas vivências é que esses estudantes expõem sua cultura e identidade.

Especificamente em relação aos sujeitos Surdos, não raro observa-se a privação da vivência de suas especificidades culturais. Essas situações acabam desestimulando a presença destes na escola. Esta pesquisa teve a oportunidade de acompanhar dois casos muitos distintos, mas com alguns pontos similares que nos ajudam a pensar na escolarização de Surdos na escola comum, tendo em vista a demanda dessa comunidade por uma educação bilingue, bem como a perspectiva inclusiva prevista na política nacional de educação especial no Brasil.

Diante dessas situações no ambiente educacional torna-se necessário a elaboração e orientação quanto ao uso do Plano de Desenvolvimento Individual pelos professores que possuem em sua sala de aula discentes Surdos e através do mesmo compreender melhor seu aluno e não se remeter apenas em práticas mecânicas e tradicionais. É preciso entender que essas alunas tem uma cultura e identidade própria. Partindo desse entendimento, o educador compreende a leitura de mundo dessas alunas e posteriormente cria um espaço de aprendizagem com recursos e planejamentos adequados.

Referências

Brasil. Decreto lei nº 5626 de 22, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil,* Brasília, 2005.

_____.Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br . Acesso em: 3 jul.2017.

Campbell, S. I. *Múltiplas faces da Inclusão.* Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

Dias, E. C. R; Portela, M. B; Viana, B. A. D. S. Ensino de geografia para o deficiente auditivo: estudo de caso da unidade escolar Matias Olímpio, Teresina- Piauí. Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. UFPI, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul./ dez. 2013.

GOOGLE. *Imagens.*Disponível em:https://www.google.com/search?q=LIVRO+DID%C3%81TICO+BURITI+PORTUGU ES+5+ANO&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiivImsrZfiAhWZJbkGHUkiB 5IQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=hA7fRmB7YKZalM. Acesso em 15 mar. 2019.

Goulart. A. T. *O arco da literatura das teorias às leituras*. Epub. Jundiaí, Parco Editorial. 2018.

Lago. D. C. *Ensino colaborativo*: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

Moura, M. C. *O surdo*: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter FAPESP, 2000.

Soares, M. B. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.vg

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Relation between motor coordination and other psychosocial variables in gender terms in primary school students from Aragón: Initial evidence

Manuel Segura Berges[1], Juan Carlos Bustamante[2], Teresa Fernández-Turrado[3]

[1]*Colegio Compañía de María (Spain),*

[2]*Universidad de Zaragoza (Spain),*

[3]*Universidad de Zaragoza (Spain)*

manuelseguraberges@gmail.com1, jbustama@unizar.es2, tfertur@unizar.es3

Abstract

Introduction: Several motor competence studies have been related with the analysis of the association between motor coordination and other psychosocial constructs. The literature has shown a positive correlation between motor coordination and self-esteem that is determined by gender. Primary school-aged boys show a relation between motor coordination and perceived motor competence. Likewise, motivation has been related to motor coordination in boys. Objectives: To analyse the relation between motor coordination and other variables, like self esteem, motivation and perceived motor competence, in primary school-aged pupils in Aragón (Spain) by considering the gender factor. Method: This cross-sectional study was conducted by a selective methodology. Participants were 103 primary students from Zaragoza and Huesca (Aragón) whose mean age was 9-12 years (S.D.=0.33). A-EP self-esteem questionnaire, the AMPET motivation test, the PMSC perceived motor competence scale and the 3JS motor test were applied. Results: A positive correlation was found between motor coordination and self-esteem in boys (r =.35, p = .018), as was the previously mentioned motor coordination level and perceived motor competence. A positive correlation was also observed between motor coordination and commitment to learning (r =.51, p =.000). No significant correlational effects were found for girls. Conclusions: Empirical evidence was found to support the association between motor coordination and other psychosocial constructs in gender terms in Aragón primary school-aged students.

Key words: motor coordination, perceived motor competence, self-esteem, motivation, gender.

1. Introduction

Motor competence is outlined as a dynamic process, and one that forms part of pupils' progress while studying Primary Education (6-12 years) because it contributes to their integral development and is helpful for following stages (González, 2010). This is the life stage when they discover ways to connect with reality via movement and their bodies, and obtain preliminary knowledge of their surroundings (Gil, Contreras & Gómez, 2008). Authors specialised in developmental psychology like Bruner (1973) share the idea that studying motor competence in children is established as a key issue to understand how humans evolve. Moreover, this competence is characterised by having a constant and gradual component.

Along these lines, authors like Ruiz, Linaza and Peñaloza (2008) understand that the Physical Education (PE) domain involves the important missions of knowing and favouring the development of schoolchildren's motor competence. Hence the considerable interest in knowing what motor competences are like throughout a lifetime, how they appear and transform and how they develop. Ruiz (2004) considers that PE at school involves responsibilities like evaluating and developing schoolchildren's motor competence. One of the main reasons for this interest is because we live at a time when many risks await today's schoolchildren due to their sedentary lifestyle and, thus, high inactivity rates (Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks & Beard, 2009).

Gallahue and Ozmun (1998) and Ulrich (2007) indicate that one of the most well-known characteristics to bear in mind to study motor competence are the many intervening factors which, apart from motor factors themselves, other cognitive or social processes also have an influence. Therefore, the present research line in the motor competence field intends to analyse the relation between motor coordination levels and other psychosocial constructs to learn the different factors that are inherent to schoolchildren's motor and psycho-evolutive development.

2. Conceptual frame

Motor competence conceptualisation refers to motoricity as a faculty to solve any motor situation that individuals contemplate in their lives, and one that requires adequately perceiving all the factors that intervene in it to make a decision that allows movements to be efficiently made (Pacheco, 2011). In most cases, emphasis is placed only on the motor dimension of the concept, and refers to the specific motor skills that arise in interactions and are performed during sport sessions and PE. Other

authors like Castelli and Valley (2007) offer a similar view as they understand it as mastering the physical skills and movement patterns that allow participation in physical activities.

As part of the motor competence concept, coordination is established as the main motor factor to bear in mind that comes as a complex function to emerge when performing different facets in day-to-day life, whose deficiency is the first aspect to be visibly noted in schoolchildren whose motor competence is poor (Barnett et al., 2016; Lopes, Rodrigues, Maia & Malina, 2011). Smits-Engelsman, Henderson and Michels (1998) point out that the main characteristic of the movements of those individuals who present problems in their motor competence levels is lack of coordination.

Available data reveal a worrying panorama as regards the percentage of schoolchildren in Spain with coordination deficiency problems and poor motor performance (Ruiz, Mata & Moreno, 2008), a situation that has also been identified in other countries (Gísladóttir, Haga & Sigmundsson, 2014). In fact some research works report rates ranging from 5% to 15% in developed countries, which even rise to 30%. The majority of these percentages are the result of most schoolchildren avoiding physical activity (Molina & Beltrán, 2007).

Authors like Newell (1986) also understand that not only is the motor competence development process related with the dynamic and complex appearance of coordinated motor patterns, but schoolchildren's characteristics and the learning context also interact. Indeed the most recent conceptualisations indicate that it is necessary to refer to both the motor level and other social factors like gender and psychosocial variables in the motor competence concept (Figueras, Capllonch, Blázquez & Monzonís, 2016; Ramón-Otero, Ruiz & Graupera, 2012).

Regarding the social dimension, gender differentiation has been an object of study since the beginning of the 20th century. Generally speaking, several cross-sectional studies demonstrate gender differences by confirming better coordination performance in boys than in girls (Li, Wu, Cairney & Hsieh, 2011). Other studies evidence differences in genders in coordination levels, which are observed from early ages (4-5 years) to 17 years. Girls master certain tasks like agility, static or dynamic balance, manual skills or jumping with supports, while boys tend to master skills involving balls, vertical and horizontal jumping, or running speed (Ruiz, 1987). Later cross-cultural and comparative studies were conducted between different countries. Miyahara et al. (1996) found significant differences between boys and girls in manual skills, and in skills involving balls and balance but, in this case, in static balance in a comparative study with Japanese and North American schoolchildren.

Cross-sectional studies reveal gender differences and confirm better coordination performance in boys than in girls (Hardy, Barnett, Espinel & Okely, 2013). Nevertheless, fewer longitudinal studies are found that have confirmed and analysed these differences (Barnett, Morgan, Van Beurden & Beard, 2008a; Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks & Beard 2008b; Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks & Beard, 2010).

All this evidence stresses the need to bear the social dimension in mind because these research works point out that motor competence manifests the motor skill as a contextualised response (Fort-Vanmeerhaeghe, Román-Viñas & Font-Lladó, 2016). Works have also examined relations between coordination levels with other constructs like self-esteem, motivation and self-perception of motor competence (Barnett et al., 2008a; Ramón-Otero, 2015).

This vision implies also recognising the active role of subjects in building their motor competence and stresses the importance of the psychosocial dimension when both controlling and performing skills (Ruiz, 1995). Therefore, Ruiz believes that motor and coordination skills are the result of different types of variables acting that are represented in cognitive terms.

Domínguez (2009) points out that it is easy to find schoolchildren with low levels of self-esteem owing to their motor incompetence in PE classes. Zwicker, Missiuna, Harris and Boyd (2012) report this relation by indicating that problems with coordination skills impact social relationships and affect how competence is perceived, and can even sometimes result in poor self-esteem. Skinner and Piek (2001) support the notion of consistent relations between poor motor coordination and low levels of self-esteem.

Ruiz (2014) indicate that one variable to which much importance has been attached in the motor competence concept is self-perceiving motor competence, which is defined as an individual's awareness of and belief in being able to perform gross and fine motor skills (Rudisill, Mahar & Meaney, 1993). Some research works demonstrate that schoolchildren with motor coordination problems perceive competence less in relation to their physical skills than their peers with no such difficulty (Skinner & Piek, 2001). This has been corroborated by García (1996) who states that the students who perform motor activities and present a good level of coordination better perceive their motor competence. However, those individuals with poorer motor competence tend to manifest lower self-concept levels.

One of the constructs that is related to motor coordination levels is motivation. Different studies conducted in the PE domain have analysed motivation to PE by considering coordination levels. The longitudinal study by Ramón-Otero (2015) found that achievement motivation to learning in PE classes varied according to participants' coordination levels. Moreno, González-Cutre and Ruiz (2009) indicated a close relation between schoolchildren's demotivation and poor motor competence. Furthermore, by including the time factor in the relation between achievement motivation and motor competence, it has been found that the group of participants with a high coordination level reduced with time, while the group with a low level increased. Likewise, achievement motivation to the PE area also reduced with time. Finally, Ramón-Otero (2015) indicated the need to contemplate the group with poor motor coordination given its influence in motivational terms at school.

In the education and legal contexts, state education legislation indicates that motor competence develops over people's lifetimes and develops a cognitive aspect like intelligence to know what to do, how to do it, when to do it and with whom according to the conditioning factors of the environment. Specifically in Primary Education, PE allows pupils to explore their motor potential at the same time that they develop basic motor competences, which are understood to be motor skills, attitudes and values in relation to their body. In this stage, motor competence must allow pupils to understand their own body and his/her possibilities, and to develop basic motor skills in practical contexts.

The regional educational legislation of the Spanish Autonomous Community of Aragón also establishes a relation that links students' motor, cognitive and social dimensions. Thus one of the key methodological principles is the need to bear in mind the symbiosis between students' mental activity and their motor activity by enriching them and mutually complementing them in order to integrally train students.

In short, motor competence is a research area that is a constant feature in the school context and one that helps to understand students' development.

3. Objective

The present study establishes a slightly broader motor competence concept by seeking relations between factors of different dimensions (motor, social, psychosocial). Indeed even though coordination is understood to be a variable related with the physical or motor dimension, it is also established that these coordination levels are related to psychosocial variables. There is also evidence that gender is a factor related to motor coordination levels. This is a differential aspect compared to other studies, in which the motor competence analysis boils down to only coordination skills and the physical condition.

Thus by previously reviewing the literature that is reflected in the aforementioned theoretical framework, the following research objectives were put forward:

- Analyse differences in motor coordination levels according to gender
- Analyse the relation between motor coordination levels and other psychosocial variables like motivation, self-esteem and self-perception of motor competence in primary school-aged pupils from Aragón by contemplating the gender factor.

Fulfilling this objective in the Primary Education stage is due to infancy being the period when motor development is marked by neuromuscular maturity and rapid nerve system growth, and

when several psychosocial aspects develop. After basic movement patterns have been established, learning and practice are factors that strongly influence motor competence (Guzmán, 2010). De León (2005) indicates that this age group is characterised by being a pre-puberty stage which is, in turn, characterised by the myelination process ending, improved motor capacity learning (improvements in motors aptitudes and also in agility, force, equilibrium, coordination and speed) and increased ability to maintain the capacity to withstand efforts, and is the ideal time to start performing specific motor tasks once basic skills have been well estblished.

4. Methodology

The present study included 103 year-4 Primary Education students whose mean age was 9.12 years (S.D=0.33), of whom 58 participants were female and 45 were male. Twenty-eight came from a public school in the province of Huesca and 75 from a State-assisted school in the province of Zaragoza. This allowed the educational view in this Spanish Autonomous community to be extended.

To select the participants, non-random or non-probabilistic sampling took place, specifically convenience or incidental sampling, to obtain a sample of individuals who were available to voluntarily participate in this study (Azorín & Sánchez-Crespo, 1986). This type of sampling has been used in previous studies on motor competence (Rubio-Castillo & Gómez-Mármol, 2016). Both the participants and education centres were informed beforehand about the nature of the study, from whom authorisation and consents were obtained to obtain the schoolchildren data.

The present research followed a quantitative selective methodology because it aimed to obtain quantitative information about a given population in descriptive terms or about the relation among the measured variables. The study design was characterised by being cross-sectional, descriptive, relational and differential. Data collection was performed at one time point and any differences found in the studied variables were analysed. To collect data, different reliable and validated instruments were used for the study's age range and were directly related to the constructs to be studied, namely: motor coordination, self-esteem, achievement motivation and self-perception of motor competence.

The 3SJ coordination test was used to analyse the motor coordination levels, which is suitable for the 6-11-year-old age group. By means of this test, seven tasks are consecutively performed with no rest period. Performing each task by employing basic motor skills helped to evaluate motor coordination and its expressions: locomotor coordination and object control coordination (Cenizo, Ravelo, Morilla & Fernández, 2017).

Self-esteem levels were measured by the A-EP test, which is apt for 9-13-year-olds. It comprises 17 items that come as questions designed to be appealing and motivating with illustrations and colours. Closed answers are used by choosing among three options (Yes, No, Sometimes) (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell & Lapaz, 2006).

The AMPET test was used to measure achievement motivation, an instrument with 37 items apt for 9-year-old pupils. It measures achievement motivation levels for learning PE. This test has three dimensions: commitment and delivery of students to learn (15 items); perceived motor competence (7 items); anxiety about error and stressful situations (15 items). Responses are given on a 1-5-point Likert scale, where 1 is completely disagree and 5 is completely agree (Ruiz, Graupera, Gutiérrez & Nishida, 2004).

To analyse self-perception of motor competence, a 13-item pictorial scale was used about the perception of motor competence, namely $PMSC_{FMS}$, whose 13 items are related with locomotion skills and object control skills. The Spanish version of this scale has been validated for boys and girls in the 4-11 years age range (Estevan, Molina-García, Queralt, Bowe, Abbott & Barnett, 2019).

For the data analysis, comparative and descriptive analyses were carried out of the independent samples to establish any differences in the motor coordination levels according to gender. Pearson's bivariate correlations were also performed to find any possible significant relations between motor coordination levels and other psychosocial variables by taking the gender factor into account. Data centralisation and analyses were carried out with Microsoft Office Excel and v.22 of the IBM SPSS Statistical Package.

5. Results

5.1 Independent-samples comparison analysis

An independent-samples comparison analysis was carried out to analyse any possible significant differences among coordination levels according to gender. To do so, the total scores obtained with the 3SJ test were analysed. The results revealed no significant differences in the subjects' coordination levels according to gender at the age of 9 ($p > .01$).

5.2 Correlational analyses

The results of Pearson's bivariate correlational analyses revealed that relations existed between coordination levels and other psychosocial constructs when gender was taken into account.

The results about the relation between motor coordination and self-perception of motor competence indicated a moderate, but significant, relation for boys (r=.53, p=.000). The results of the relation between motor coordination and self-esteem evidenced a poor, but significant, relation for boys (r= .35, p=.000). The same can be stated for achievement motivation in terms of learning engagement, for which the relation with motor coordination was also significant and moderate (r=.51, p=.000). No significant results were obtained for the female gender in the relation linking motor coordination levels and self-esteem, achievement motivation and self-perception of motor competence.

The participants' overall results showed significant relations between motor coordination levels and other psychosocial constructs for boys, which did not appear in the female group.

6. Conclusions

More research projects that have focused on motor coordination have been conducted in recent years. They reveal its influence and repercussion on the different motor competence dimensions, and their conclusions are relevant for PE teachers.

The present study stresses the importance of assessing motor coordination levels and their relation with other psychosocial constructs when considering the gender factor, especially in today's context marked by society living an increasingly sedentary lifestyle, and by bearing in mind the participants' personal, social and cognitive factors. Previous studies have also shown that the development of evolutive motor coordination levels is not free of the cultural and social influence that affects boys and girls differently (Davies & Rose, 2000; Ruiz & Graupera, 2003; Rodrigues et al. 2007). Hence motor competence development is affected by motor factors, but also by other social and psychosocial factors. So it is important to conduct an overall analysis of this concept by studying the inherent relations among them.

By bearing the motor dimension of the motor competence concept in mind, the results determined that the differences between motor coordination levels were not significant in gender terms. This aspect differs from what previous studies have found, which report differences between boys and

girls in various tasks and similar age groups, and show significant differences in dynamic balance, and throwing/catching a ball, where boys outperformed girls in throwing/catching a ball, and girls outperformed boys in dynamic balance (Ruiz, Graupera, Gutierrez & Miyahara, 2003).

However, relations and significant differences appeared between the total motor coordination levels and psychosocial factors according to gender. As the psychosocial dimension is a fundamental aspect in people's development, several studies have related and analysed the influence of developing motor coordination in certain personality aspects like self-esteem and self-perception.

Self-perception of motor competence is a factor that is very closely related with the motor competence concept. Arruza et al. (2011) establish that self-perception of motor competence forms part of the broader motor competence concept because it is a very closely related variable to the coordination skills employed to perform a certain motor task. When the gender factor was considered, a significant relation appeared between total coordination levels and self-perception of motor competence for boys, but not for girls.

Significant relations were also evidenced in boys, but not girls, between motivation and self-esteem with motor coordination levels. The schoolchildren who normally self-perceived motor competence poorly tended to present less self-esteem because they did not feel capable of performing different tasks that their peers did. They also displayed less motivation to learn and practice physical activity in the PE area.

These findings have major implications to know and understand schoolchildren's evolutive development in a life stage in which their body structure develops, they master their body better and they also establish relations with their environment. All this means the implications set out below:

- It is firstly necessary to contemplate cognitive and social factors to study motor competence in Primary Education pupils.
- Gender does not significantly affect motor competence levels, but established some relations that lie between psychosocial constructs and motor coordination levels.

Ruiz and Graupera (2003) state that a genetic component like gender still plays a key role in child motor development and also in relation to motor competence.

One of the limitations of this study is its exploratory nature as it takes initial evidence about motor competence development. One future research line would be to increase the sample size and change the nature of the study over a longer study period. This would fall in line with authors like Ruiz and Graupera (2003), who referred to the need to conduct more longitudinal studies that really and specifically show us what motor development is like in our schoolchildren, the changes that it involves and their possible causes.

References

Arruza, J. A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S., y Ruiz, L. M. (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología, 27*(2), 536-543.

Azorín, F. y Sánchez Crespo, J.L. (1986). *Métodos y aplicaciones de muestreo*. Madrid: Alianza.

Barnett, L. M., Morgan, P. J., Van Beurden, E.V., y Beard, J.R. (2008a). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5(40), 1-12.*

Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., y Beard, J.R. (2008b). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine & Science in sport & exercise, 40*(12), 2137-2144.

Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., y Beard, J.R. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health, 44,* 252–259.

Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., y Beard, J.R. (2010). Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: a longitudinal study. *Research Quaterly for Exercise and Sport, 81*(2), 162-170.

Barnett, L. M.; Lai, S, K.; Veldman, S. L. C.; Hardy, L. L.; Cliff, D. P.; Morgan, P. J.,…Okely, A.D. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: *A Systematic Review and Meta-Analysis. Sports Medicine, 46,* 1663-1688.

Bruner, J. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development, 44*(1), 1-11.

Castelli, D. M., y Valley, J. A. (2007). Chapter 3: The relationship of physical fitness and motor competence to physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education, 26(4), 358-374.*

Cenizo-Benjumea, J. M.; Ravelo-Afonso, J.; Morilla-Pineda, S., y Fernández-Truan, J. C. (2017). Test de coordinación motriz 3JS: Cómo valorar y analizar su ejecución. *Retos, 32, 189–193.*

Davies, P. L., y Rose, J. D. (2000). Motor skills of typically developing adolescents: Awkwardness or improvement? *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 20*(1), 19-42.

De León, M. (2005). Planificación de la preparación física en el fútbol base. *Una perspectiva integral.* Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Domínguez, G. (2009). La autoestima en la Educación Física: orientaciones metodológicas y actividades de enseñanza-aprendizaje. *Efdeportes, 139, 1-4.*

Estevan, I.; Molina-García, J.; Queralt, A.; Bowe, S. J.; Abbott, G., y Barnett, L. M. (2019). The new version of the pictorial scale of Perceived Movement Skill Competence in Spanish children: Evidence of validity and reliability. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte. 55(15), 35-54.*

Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D. y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes, 123,* 34-43.

Fort-Vanmeerhaeghe, A., Román-Viñas, B. y Font-Lladó, R. (2016). ¿Por qué es importante desarrollar la competencia motriz en la infancia y la adolescencia? Base para un estilo de vida saludable. *Apunts. Medicina d l'esport, 253*, 1-10.

Gallahue, D. L., y Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults.* Boston: McGraw-Hill.

García, V. (1996). *Personalización en la educación física*. Madrid: Ed. Rialp.

Gil, P., Contreras, O.R., y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de Educación, 47,* 71-96.

Gísladóttir, T., Haga, M., y Sigmundsson, H. (2014). Motor competence and Physical Fitness in Adolescents. *Pediatric Physical Therapy, 26,* 69-76.

González, T. (2010). La competencia motriz también existe. Reflexión. *Eduinnova, 25*, 130-138.

Guzmán, R. (2010). Valoración Médico Deportiva: Aspectos Biopsicosociales relacionados con las Actividades Físicas y Deportivas en Niños y Adolescentes. *Revista Clínica Médica Familiar, 3(3), 192-200.*

Hardy, L., Barnett,L, Espinel, P. y Okely, A. (2013). Thirteen-year trends in child and adolescent fundamental movement skills: 1997-2010. *Medicine & Science in sport & exercise, 45(10), 1965-1970.*

Li, Y., Wu, S.K.,Cairney, J. y Hsieh, C. (2011). *Motor coordination and health-related physical fitness of children with developmental coordination disorder: A three-year follow-up study. Research in developmental disabilities, 32(6), 2993-3002.*

Lopes, V. P.; Rodrigues, L. P.; Maia, J. A. R., y Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 21, 663-669.*

Miyahara, M. et al., (1996). Sex differences in motor coordination among primary school children in Japan and U.S.A. *Papel presented at the 10th Interionational Conferencie of the ICSPES.* Tokio.

Molina, J.P. y Beltrán, V.J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual.*Motricidad.European Journal of Human Movement, 19,* 157-180.

Moreno, J.A., González-Cutre, D. y Ruiz, L.M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement, 10(1), 1-7.*

Newell, K. (1986). Constraints on the development of co-ordination. En Wade, M. (1986). *Motor development: aspects of control and coordination (pp. 341-360.)*. Amsterdam: Whiting, H.T.

Pacheco, J.J. (2011). El desarrollo de la competencia motriz en la educación física escolar. El caso de canarias. *Acciónmotriz, 7, 30-37.*

Ramón-Otero, I. (2015*). La coordinación motriz en la Adolescencia y su relación con el IMC, hábitos de práctica y motivación en E.F: Estudios transversal y longitudinal* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Ramón-Otero, I., Ruiz, L.M. y Graupera, J.L. (2012). *Competencia motriz y coordinación en la adolescencia: estado de la cuestión*. Conferencia llevada a cabo en el congreso IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física, Pontevedra.

Ramos, R., Giménez, A. I., Muñoz-Adell, M. A. y Lapaz,E. (2006). *A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria*. Zaragoza: TEA Ediciones.

Rodrigues, C. R., Cabral, A. C., Rodríguez, L. P., y Marquez, S. (2007). Evaluación de la ejecución motora en niños brasileños en edad escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes, 89, 31-39.*

Rubio-Castillo, A.D. y Gómez-Mármol, A. (2016). Efectos del modelo ludotécnico en el aprendizaje técnico, competencia y motivación en la enseñanza de baloncesto en Educación física. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 5(2), 41-46.*

Rudisill, M.F., Mahar, M., y Meaney, K.S. (1993). *The relationship between young children's perceived and actual motor skill competence.* Perceptual and Motor Skills, 76, 895-906.

Ruiz, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

Ruiz, L. M., y Graupera, J.L. (2003). Competencia motriz y género en escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10*(3), 101-111.

Ruiz, L.M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar.* Madrid: Gymnos.

Ruiz, L.M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación, 335, 21-33.*

Ruiz, L.M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de Competencia Motriz. *Acciónmotriz, 12, 37-42.*

Ruiz, L.M., Graupera, J.L.,Gutiérrez, M., Nishida, T. (2004). El test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en Educación Física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación, 335, 195-211.*

Ruiz, L.M., Linaza, J.L. y Peñaloza, R. (2008). El estudio del desarrollo motor: entre la tradición y el futuro. *Revista Fuentes, 8, 243-258.*

Ruiz, L.M., Mata, E. y Moreno, J.A. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: Estado de la cuestión. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 18, 1-17.*

Ruiz, *L.M., y Graupera, J.L., Gutierrez, M. y Miyahara, M. (2003). The assessment of motor coordination in children with de Movement ABC test: A comparative study among Japan, USA and Spain. International Journal of Applied Sport Sciences, 15(1), 22-35.*

Skinner, R., y Piek, J.P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science, 20, 73-94.*

Smits-Engelsman, B. C. M., Henderson, S. E., y Michels, C. G. J. (1998). *The assessment of children with Developmental Coordination Disorders in the Netherlands: The relationship between the Movement Assessment Battery for Children and the Körperkoordinations Test für Kinder.* Human Movement Science, 17(4-5), 699-709.

Ulrich, B. (2007). *Motor Development: Core Curricular Concepts.* Quest, 59, 77-91.

Zwicker, J.G., Missiuna, C., Harris, S.R., y Boyd, L.A. (2012). *Developmental coordination disorder: a review and uptdate. European Journal of Paediatric Neurology, 16(6), 573-581.*

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Reconstrucción social y cultural desde un modelo educativo entre la responsabilidad social universitaria y la investigación acción participativa

Emilio Salao-Sterckx[1], Verónica Egas-Reyes[1], José Santiago Andrade-Zapata[1]

[1]*Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)*

eqsalao@puce.edu.ec, megas776@puce.edu.ec,jsandrade@puce.edu.ec

Resumen

El 16 de abril del 2016, un terremoto de 7.8 en la escala de Richter azotó las costas del Ecuador, principalmente a las provincias de Esmeraldas y Manabí. Como consecuencia, fallecieron 661 personas y 22.754 personas perdieron sus hogares y fueron desplazadas a refugios. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador se involucró tanto en la atención de la emergencia como en el proceso de reconstrucción, a través del trabajo interdisciplinario entre docentes y estudiantes de diversas facultades. En un país donde los desastres naturales conllevan a desastres sociales y culturales, los procesos de reconstrucción se enlazan con una concepción específica del modelo educativo universitario: la relación entre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP). En esta presentación se analiza la concepción de vínculo de Donald Winnicott en un contexto comunitario e institucional, donde se despliegan las relaciones estudiantes-docentes, docentes-comunidad y estudiantes-comunidad. A través de este análisis se expone cómo la RSU y la IAP, construyen relaciones democráticas entre la universidad y comunidad, pero también cómo se resignifica el sentido profesional en estudiantes universitarios, lo que conlleva a preguntas de investigación con nuevos aportes en los procesos de reconstrucción social y cultural, en un contexto post desastre.

Palabras clave: investigación-acción, comunidad, desastres naturales, universidad, estudiantes.

Abstract

On April 16, 2016, an earthquake measuring 7.8 on the Richter scale struck the coasts of Ecuador, mainly in the provinces of Esmeraldas and Manabí. As a result, 661 people died, and 22,754 people lost their homes and were displaced to shelters. The Pontificia Universidad Católica del Ecuador was involved both in emergency care and in the reconstruction process, through interdisciplinary work between teachers and students from various faculties. In a country where natural disasters lead to social and cultural disasters, the processes of reconstruction are linked to a specific conception of the university educational model: the relationship between University Social Responsibility (RSU) and the methodology of Participatory Action Research (IAP) . In this presentation, Donald Winnicott's conception of link is analyzed in a community and institutional context, where student-teacher, teacher-community and student-community relations are displayed. Through this analysis it is exposed how the RSU and the IAP, build democratic relations between the university and the community, but also how the professional sense is restructured in university students, which leads to research questions with new contributions in the reconstruction processes social and cultural, in a post-disaster context.

Key words: action research, community, natural disasters, university, students.

1. Introducción

Hace 3 años el Ecuador sufrió de un terremoto de 7.8 grados que impactó significativamente a dos provincias costeras de su territorio: Manabí y Esmeraldas. Los efectos sociales del desastre movilizaron a todo el país, incluyendo las entidades del estado, la sociedad civil y también la academia. Es justamente sobre la respuesta de ésta última que tratará este texto, específicamente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Los desastres no son naturales, son sociales, señala García Acosta, con lo cual refiere que la presencia humana construye socialmente los riesgos, pero a su vez sufre de ellos, especialmente en sus relaciones (García-Acosta, 2005). En el caso del Ecuador, el desastre social como desastre en las relaciones se evidenció el 16 de abril del 2016en ambas provincias. PUCE trabajó especialmente en Manabí, específicamente en los cantones de Pedernales, Portoviejo, Manta y Sucre, donde se calcula que 22.754 personas perdieron sus hogares y fueron desplazadas a refugios (Comité para la reconstrucción social y reactivación productiva, 2017). La construcción social del riesgo, en este caso, se encarnó en la comprobación de una serie de determinantes que hicieron del desastre un

problema profundamente social, en tanto en sus precedentes existía una desregularización en las construcciones de vivienda, falta de planificación urbana y una ausencia o desactualización de planes de emergencia. En el post desastre, en cambio se observó las consecuencias en la salud, la economía, el empleo y la educación. La crisis develó las verdaderas capacidades y falencias del estado central para la atención de la emergencia y la reconstrucción, como también las acciones diversas de los ciudadanos.

¿Cuál fue el papel de la academia en esas relaciones, y a su vez el de la investigación en la reconstrucción social? A continuación, se tratará sobre los distintos elementos que implicaron la respuesta e intervención por parte de PUCE, aspectos que incluyeron el análisis sobre el lugar de la universidad en los desastres sociales y su reconstrucción, la pertinencia de la Investigación-Acción Participativa y los sentidos nada homogéneos de la Responsabilidad Social Universitaria. Estos procesos llevaron a los investigadores a considerar al vínculo como un eje central de su análisis, en tanto este se puso en juego en las relaciones con los actores sociales y su heterogeneidad. Finalizaremos con ejemplos de tres estudiantes de pregrado que intervinieron en el proceso y la creación y lugar del vínculo en su trabajo, el cual definió otras miradas sobre los procesos de formación y los compromisos de la profesión en las particularidades sociales.

2. Marco conceptual

2.1 La Academia frente a los desastres

Cuando se trata de comprender el mundo desde la ciencia, su éxito es siempre parcial (Grau-Pérez, 2017). Los desastres son el retorno permanente de lo impredecible del mundo, aun cuando la ciencia identifica sus determinantes sociales y supone las medidas para prevenirlos e intervenir. El terremoto tomó por sorpresa a todo el país, lo que llevó a un manejo de la emergencia como desborde, cuya respuesta fue sobre todo inmediatista y encabezada en primera instancia por la sociedad civil. El estupor inicial de los órganos del estado llevó a un manejo de la urgencia como respuesta silvestre y sobre la marcha. Esa diferencia entre una sociedad civil que respondió de inmediato, a veces bajo su propio riesgo, y el estado que se mantuvo silente durante los primeros momentos influenció profundamente en PUCE, en tanto el llamado ciudadano podía desembocar en la misma impulsividad y la configuración institucional en la misma inefectividad. En ese dilema la respuesta académica,

suscrita a la ciencia, buscó un lugar distinto: actuar como sociedad civil bajo una institucionalidad científica. ¿Qué tipos de respuesta se necesitan en los primeros momentos? Se propusieron varias: la respuesta concreta, que salve y rescate al sobreviviente; pero también la respuesta que aclare contenga y aplaque el sufrimiento, a la angustia de lo perdido en la destrucción, aquello que no se recuperará jamás. Se esperó, evidentemente acciones claras y concisas, tal y cómo habían sido expuestas en los avances de la gestión de riesgos en el Ecuador, tres años antes de la catástrofe (Secretaría General de Gestión de Riesgos, 2014)sin embargo, la emergencia mostró las grandes distancias entre la gestión de riesgos como manual, de la gestión de riesgos como acción. Estas experiencias dejaron elementos a reflexionar para lo posterior.

La palabra reconstrucción circula en los ambientes institucionales como una prioridad en el planteamiento de proyectos que reactiven la economía de las zonas afectadas, como también involucren a una serie de actores de distintos sectores de la sociedad civil, entre ellos, la academia, de tal forma que la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) respondió en los distintos momentos de la emergencia y reconstrucción. La Facultad de Psicología a través del Centro de Psicología Aplicada (CPsA) de PUCE y la Dirección de Pastoral Universitaria (DPU) con su programa de Liderazgo Ignaciano (LULI), intervinieron a través de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) e Investigación, como una respuesta en sincronía con los procesos nacionales de reconstrucción. Es desde esa participación que se encuentra que los desastres no solo son sociales, sino también culturales, en tanto las relaciones producidas entre los distintos actores de la sociedad no solo produce riesgos, sino también afecta las nociones de cultura que se encuentran estrechamente relacionadas a las prácticas colectivas, su patrimonio tangible, intangible y lenguaje, las cuales conforman una identidad que se pone en juego cuando de la reconstrucción y resiliencia se trata.

Así mismo podemos decir que la reconstrucción no solo es infraestructural, sino también social y cultural. Social, en tanto implica el abordaje de las brechas sociales que se acentúan con los desastres, como también la recuperación psíquica ante el trauma individual y colectivo. La reconstrucción es también cultural, puesto que se trata de la recuperación de ciertas prácticas, la re-significación del patrimonio, como también el re valorización de las particularidades lingüísticas. Lo social y cultural apela profundamente a lo relacional, por lo tanto, la participación de la academia desde estas formas de reconstrucción también implica el establecimiento y sostenibilidad de vínculos entre la universidad y la comunidad, las cuales se configuran como un capital social.

Desde nuestra experiencia de la PUCE, se plantearon dos etapas específicas en la respuesta frente a la emergencia: un primer momento que implicó la respuesta inmediata a través de brigadas que incluían integrantes de varias facultades, que se articulaban para la organización logística general con instituciones estatales y un segundo momento que incluyó la elaboración y propuesta de proyectos de investigación y de vinculación a la colectividad manabita y esmeraldeña sostenidos a través de diferentes actores de la academia, sociedad civil y las comunidades mismas.

Sobre esta etapa es importante recalcar a nivel de aprendizajes la importancia de reflexionar sobre el cómo, cuándo, con quién y dónde de la respuesta a dar, sobre si es necesaria o no, la inmediatez de esta, y si se requiere la inmediatez bajo que contexto y sentido se la daría. Es justamente la delicadeza de esta primera etapa, que exige una pertinencia y rigurosidad de la acción a llevar a cabo por parte de la universidad, puesto que de ésta depende que el proceso pueda ser no solamente adecuado, sino que pueda continuar y seguir al segundo momento que implica ya una dinámica diferente: la apuesta al sostenimiento y acompañamiento.

2.2 La Responsabilidad Social Universitaria: ¿un trabajo hacia afuera o hacia adentro?

El lugar y la función de la academia frente a lo social, tanto a nivel de responsabilidad como de implicación en las problemáticas actuales es un debate actual, el cual se centra en gran parte en el principio de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Este concepto está ligado a la idea de un compromiso interno y externo. Interno, en cuanto considera el cuidado de las relaciones entre los actores de la comunidad universitaria, y externo, sobre su relación con lo social. Este último se inscribe de una manera particular en el contexto ecuatoriano, puesto que la sociedad demanda de la institución académica acciones de beneficio que compensen, sustituyan o refuercen a las capacidades institucionales que garantizan el estado de derecho, el bienestar y los servicios. Entonces la academia no es solo una institución suscrita a la ciencia o el pensamiento, sino también a la acción social, en un sentido clásicamente weberiano, es decir, se demanda procesos de destino colectivo apuntados a una racionalidad desarrollista (Weber, 2004). La RSU lleva al cuestionamiento sobre el lugar de la universidad en la sociedad, el cual ya no puede darse por sobre entendido. Podría decirse que el terremoto del 16 de abril del 2016 fue además un sismo organizacional, en tanto increpó la consistencia institucional en su encargo social.

Siguiendo el hilo conductor del beneficio aparece la preocupación de la RSU casa adentro. ¿Qué es lo que pasa en los predios de las universidades con relación a su propia población y dinámicas laborales y estudiantiles? La situación es muy particular para los docentes, administrativos y estudiantes. En los últimos años la academia ecuatoriana atraviesa por grandes cambios a nivel de exigencias estatales que han acercado las dinámicas universitarias cotidianas a una lógica de comunidad de marketing (Brunner, 2008) la cual está centrada sobre el producto de la "educación", obligada a un resultado concreto, el "diploma"; burocratizando el proceso de formación y negando la determinante relacional de la educación, que implica la interacción entre sujetos y encuadres específicos que permitan que la enseñanza y aprendizaje se encuentren mediados por el mundo.

La atención sobre la relación universidad-comunidad parte del modelo educativo de PUCE, que a través de la RSU y la investigación cualitativa se plantea la formación de los estudiantes y la construcción del conocimiento en el encuentro y desencuentro entre las realidades de la sociedad ecuatoriana, diversa y pluricultural, con las abstracciones que se construyen en el proceso de formación. De esta manera el modelo RSU, no responde a la filantropía o beneficencia, ni se limita a la capacitación, sino al desarrollo de procesos de cooperación, co-construcción y coparticipación. Existen ganancias para ambas partes. En el caso de la universidad, empezando por los estudiantes y su formación que anuda la experiencia, el sentido y resignificación de su profesión, en el caso de los docentes, la construcción de nuevas metodologías acorde a las realidades locales y su diálogo permanente con el conocimiento global. En el caso de las comunidades, estos procesos generan particularidades en cada una, no pueden generalizarse, puesto que los sentidos del valor y capital social son distintos, ajustadas a sus nociones de realidad.

Vemos entonces que esta perspectiva de RSU propone un campo amplio de reflexión y permite cuestionar los diversos lugares de la academia interna y externamente. Y exige en la actualidad el pensar en maneras "otras" de articular las tres acciones sustantivas académicas: investigación, vinculación con la colectividad y docencia. Es así como a esta interrogación se anuda a la investigación y las problemáticas sociales actuales, llegando a proponerse la investigación-acción participativa, participativa justamente porque apunta a los diversos actores que intervienen en la construcción del conocimiento y lo que podría repensarse sobre el sentido de la acción social.

2.3 La Investigación-Acción Participativa: un movimiento que implica ir hacia…

¿Cómo entonces acercarse desde la investigación académica a la realidad social y comunitaria, respetando sus dinámicas propias y su contexto? Se propone entonces un tipo de investigación fundamente en la relacionalidad, una distribución equitativa del poder entre academia y comunidad. Se apuesta a retomar los espacios de análisis y reflexión, en donde la producción parte de pensar y escribir desde y sobre la particularidad de la relación, y no desde la re-producción: pensar y escribir desde repetición en serie, burocrática y objetante del otro. No son los otros quienes son investigados, sino las relaciones que se construyen con ellos. Por tanto, el pensamiento es el aporte contextualizado y pertinente sobre procesos que esas relaciones producen.

Dentro del modelo de la investigación cualitativa, encontramos a la llamada Investigación-Acción. Este movimiento, iniciado por Kurt Lewin, tiene como concepto base, la noción de procesos participativos y democráticos en la conducción de la investigación, que es llevada con una población in-situ; desde la recopilación de información hasta las conclusiones, pasando por el análisis, la conceptualización, la planificación, la ejecución y la evaluación (Egas-Reyes & Salao-Sterckx, 2011)

La investigación-acción, es una metodología muy útil en la búsqueda de respuestas a problemas sociopolíticos. Este tipo de investigación ha sido muy utilizada en América del Sur, por las ciencias sociales. Su aparición, está ligada a contextos políticos y económicos particulares (Egas, 2013). En efecto, a fines de 1960, el incremento de las luchas populares en América Latina y una nueva visión ideológica de tendencia izquierdista, produjeron una serie de reformulaciones en las ciencias sociales, teniendo como resultado la aparición de nuevas propuestas metodológicas, entre ellas la de la 'investigación-acción participativa'. Si bien, la naturaleza participativa del trabajo estaba implícita en su formulación misma de la investigación-acción, su cualidad particular de 'participativa' viene a mencionarse específicamente a partir de los años 80, en dónde el término se convierte en 'Investigación-acción participativa (IAP), no dejando así ninguna ambigüedad, sobre la acción transformadora que forma parte del proceso investigativo (Ander-Egg, 2004).

La principal especificidad, es que la investigación-acción no puede resumirse en un eje metodológico unívoco, por el contrario, como testimonia su doble denominación ella comporta dos referentes: la praxis y la elaboración teórica. Y es precisamente en base a esta articulación de los dos registros que se apunta a construir un campo de pensamiento en la óptica de engendrar un cambio preciso en el mundo real. La IAP contiene elementos que apuestan por realizar un trabajo de investigación que reconoce no solamente las lógicas propias de cada grupo humano, sino también, lo que ellos tienen

que decir sobre su realidad, fortalezas y sufrimientos. La IAP presenta varios aspectos que, desde la visión de la psicología clínica y el psicoanálisis, adquieren mayor especificidad, en tanto la clínica se plantea como un abordaje de ese sufrimiento, por ejemplo: en los desastres, por tanto el papel de psicología clínica es el de una mediación, en el sentido de Gagnepain, como modelización de los conflictos subjetivos e intersubjetivos para organizar un cuerpo epistemológico sobre el sufrimiento (Gagnepain, 2016).

El lugar del investigador no es del "saber", sino el de "acompañar", en tanto este ejercicio no solo se da en la explicitación del instrumento en sus términos formales, sino también en lo informal de lo cotidiano. Por ello el acompañamiento se ubica en el intersticio de la relación universidad-comunidad, como un tercer lugar donde el investigador se des-institucionaliza, por momentos, para involucrarse (Roussillon, 1989). Es de esta manera que es posible ofertar espacios de escucha y elaboración conjunta de saberes alejándose de la receta y la respuesta preestablecidas, avalando así la construcción colectiva de saberes (Egas-Reyes & Salao-Sterckx, 2011). Sin embargo, el investigador vuelve a investirse de la nominación institucional para poder tomar la distancia frente a su propia experiencia subjetiva. Daniel Widlöcher psiquiatra y psicoanalista francés, al hablar del investigador clínico involucrado en el proceso sostiene que estos dos lugares: el de la acción y el de la investigación, deben o ser ocupados por personas diferentes o por una misma persona, pero en momentos diferentes (Widlöcher, 1995).

El lugar del proceso de la investigación no es un proceso "estático", sino "dinámico". Se parte de una referencia preestablecida pero ningún elemento es inamovible o incuestionable. Desde la IAP, el análisis se centra en el proceso en sí, en los elementos que surgen en cada etapa del trabajo; en los cambios a realizar en el desarrollo de la investigación, pero sobre todo en la apuesta por los espacios de análisis, reflexión, sistematización y transmisión de conocimientos (investigación), que ocurren mientras se realiza la acción (cambios). En el estudio de caso, el proceso toma el mismo camino: es el paciente quien, a través de su discurso y el desarrollo terapéutico, va creando el espacio y la posibilidad para que luego el terapeuta pueda analizar, reflexionar, escribir y transmitir acerca de lo escuchado y trabajado en el vínculo transferencial (Renders, 1995). Esta lógica se aleja de la generalización, transita por la particularización y llega a la singularidad de cada sujeto, contexto o realidad comunitaria.

El lugar de la comunidad no es como "objeto" de investigación sino como sujeto "activo" de sus propios cuestionamientos y respuestas, pero sobre todo sus formas de "representar". Este punto nos remite a la ética psicoanalítica de la construcción del sujeto, la responsabilidad frente a su deseo y el lugar de su representación (Lacan, 1992). En este sentido se diferencia la concepción del representar lacaniano, de la "representación" de Moscovici, en tanto es el sujeto quien se inscribe desde su ética en una moral, al encontrarse con el principio de realidad (Lacan, 1992, pág. 42). Por tanto, en la relación con el investigador se trata más de propiciar su forma de representar en la praxis cotidiana, sin las categorías precedentes del investigador.

Entonces la investigación-acción es una apuesta a crear vínculos, los cuales permitan que surja la subjetividad de ese otro y a través de esto, algo se produzca. Este algo no controlado y tal vez no esperado y que incluso cause sorpresa y aporte con nuevas pistas al investigador y su trabajo, moviéndose así de la lógica de la beneficencia a la colaboración. Entre los diversos actores involucrados en este proceso de investigación encontramos a los estudiantes, eje de la docencia y actores directamente implicados en procesos de aprendizaje y enseñanza. Se hará entonces, a continuación, una transmisión de una experiencia de la PUCE que implica la una revisión del dispositivo de intervención construido y de los posibles lugares de los estudiantes universitarios pregrado en este tipo de investigación y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en los que se encuentran inmersos.

3. La metodología: Una propuesta de intervención psicosocial post-desastre: una experiencia desde el ecuador

Una vez que terminó la etapa inicial de respuesta hacia la emergencia, se pasó a una segunda etapa que implicó la creación de proyectos con una proyección de trabajo a largo plazo en las provincias afectadas. Desde el CPsA y la DPU, a través de docentes y estudiantes de pregrado, se implementó el proyecto de investigación *Mapeo de recursos psicosociales y capacidades de resiliencia comunitaria en Cantón Sucre, Provincia de* Manabí, que implicó tres etapas específicas: mapeo psicosocial en San Isidro y Bahía de Caráquez, para finalizar en la etapa de estudios de la memoria en el Cantón Sucre.

El objetivo general de este proceso fue potenciar las capacidades de cuatro comunidades para enfrentar sus problemáticas sociales y ambientales, a través de la cartografía heterotópica (Vargas, 2017). Dos comunidades en parroquia San Isidro y dos proyectos de vivienda social en la cabecera cantonal de Bahía de Caráquez, la cual permitía representar sus recursos psicosociales, para dirigirlos hacia el desarrollo autónomo y políticamente responsable. Dentro de los objetivos específicos estuvo:

1. Identificar las capacidades de las cuatro comunidades a través de la observación participante y la cartografía como ejercicio transdisciplinar (Harley, 2005).

2. Organizar la causalidad y efectos de sus principales desafíos sociales y ambientales a través de la interlocución de la observación participante (Ingold, 2015).

3. Sistematizar la memoria colectiva sobre las comunidades a través de los relatos de vida (Cornejo, Rocha, Villarroel, Cáceres, & Vivanco, 2018), como potenciación de las capacidades comunitarias, ancladas profundamente a la historia, al patrimonio tangible e intangible de cada una.

Los participantes del proceso se caracterizan por su temporalidad y heterogeneidad. Todas las comunidades participantes pertenecen al cantón Sucre de la provincia de Manabí, sin embargo, sus diferencias son relevantes. En el caso de las dos comunidades participantes de la parroquia San Isidro: Pechichal y Rio Mariano Medio, ambas son asentamientos históricos rurales, cuyas actividades económicas se centran en la agricultura del maracuyá, papaya y en menor grado la ganadería. Con ellas se inició el proceso hacia finales del 2016, y conforme se negoció la investigación con sus líderes el proceso nos llevó del trabajo grupal con adultos al trabajo grupal con niños, para retornar a un trabajo individual con adultos, puesto que para ambas comunidades la relación con la academia era una oportunidad de capitalizar el bagaje cultural de sus herederos (Salao-Sterckx, Egas-Reyes, & Andrade-Zapata, 2018).

En el segundo año, 2018, se inicia el proceso en la ciudad de Bahía de Caráquez, en dos proyectos de vivienda social, Acuarela II, del Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda y, Ciudadela María Enriqueta Orrantia de la Compañía de Jesús. Ambos proyectos estaban dirigidos a los damnificados del terremoto y planteaban problemáticas como la violencia social, el narcotráfico, la invisibilidad, estigmatización, la falta de liderazgo y representatividad. En este caso el trabajo fue individualizado con adultos, justamente por la ausencia de dinámicas comunitarias que permitan el encuentro grupal.

Es en estos distintos momentos y en la diversidad de los actores, que un tipo de relación marcó el proceso y destino de la investigación, la relación estudiantes-comunidad. La diferencia de esa relación estuvo marcada porque el lugar del estudiante es menos institucionalizado que el del docente. En un principio esto se presentó como un fenómeno emergente, pero luego se articuló como metodología a través de la observación participante, en tanto el involucramiento implica un grado de confianza que permite hablar los efectos de la presencia del investigador en la vida cotidiana del participante y los efectos de ese encuentro en el mismo investigador (estudiante) (Ingold, 2015). Los estudiantes

tenían acceso a los espacios privados, mientras que los docentes más a los espacios colectivos e institucionalizados de cada comunidad (escuela, iglesia, casa comunal). La población infantil y adolescente tenía dinámicas más espontáneas con los estudiantes, por lo que la cercanía generacional les permitía escuchar otras cosas, pero también existían afinidades de género en las mujeres de la comunidad. Por otra parte se ponían en juego las mismas sensibilidades de los estudiantes, en cuanto a sus intereses intelectuales y sus afinidades culturales.

Dennis, un estudiante de psicología clínica tenía mucha cercanía con los adolescentes de los proyectos de vivienda social de Bahía de Caráquez, lo que lo que le permitió evidenciar el riesgo a la violencia sexual y cómo estos incidían en su relacionamiento. A través de ese acercamiento cotidiano logró plantear la investigación de su tesis con la metodología del relato de vida, un instrumento que exige una confianza profunda para la producción de la narrativa. Mishell, otra estudiante de psicología clínica se encontró con un colectivo artístico que desarrollaba murales sobre las edificaciones destruidas (Arte Sobre Escombros) y gracias a su sensibilidad por la estética desarrolló un tema de tesis, en la cual su metodología apuntaba a convivir con el colectivo, a través de la observación participante y la cartografía heterotópica. Esta última, aprovechaba las capacidades visuales y creativas del colectivo para investigar sobre el desastre cultural y su reconstrucción a través de la práctica artística. Finalmente, Carolina, desarrolló afinidad con las mujeres de los proyectos de vivienda social, quienes encabezaban la mayoría de los intentos por construir un sentido comunitario. A través de una observación participante, progresiva y pausada, hizo su tesis de grado acerca del papel de las mujeres en la reconstrucción de los vínculos familiares y comunitarios.

La organización de la información construida en las comunidades de San Isidro ha tenido un proceso completo de sistematización, mientras que, en el caso de Bahía de Caráquez, al tratarse de una segunda fase de investigación, se tiene una organización parcial. En una instancia previa a la aplicación del instrumento se definieron tres categorías preliminares: desafíos, capacidades y acciones. Posterior a las encuestas apreciativas y los grupos focales participativos las categorías se redefinieron en siete temáticas: 1) Vínculo con la comunidad; 2) Actividades cotidianas; 3) Esparcimiento; 4) Habilidades individuales y colectivas; 5) Difusión de saberes; 6) Reconocimiento de gestores específicos de la comunidad; 7) Demandas en la adquisición del conocimiento; 8) Conflictividad individual y familiar; 9) Conflictividad social. Concluyendo esta exposición sobre la metodología y técnicas, en el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos en base a este abordaje.

4. Resultados: De la relación al vínculo: Un camino necesario para el encuentro con el otro

En el proceso construido, se pudo determinar tres momentos importantes de este movimiento vincular:

a) La intervención en la crisis

b) El sostenimiento a población durante el periodo de albergues

c) La construcción de procesos sociales a través de proyectos de RSU y IAP

En la primera etapa, la intervención en crisis se trató del abordaje en la pérdida súbita, el acercamiento inicial y surgimiento de un vínculo. En el momento del desastre apareció la pérdida de brutalmente y ésta última remitió a una ausencia que desorganiza lo cotidiano, el cuerpo y las relaciones. En el momento del shock fue notorio el encuentro con la disociación afectiva de los damnificados, pero también el silencio, la negación, la falta de palabras frente al horror de la pérdida. Es en esta etapa en dónde la intervención en crisis no solo fue necesaria, sino fundamental para sostener – de manera frontal y concreta- a un sujeto desvalido, roto, sin posibilidad alguna de respuesta a lo inesperado: la ausencia de vínculos esenciales para la existencia diaria.

Luego de esta etapa, surgió un segundo momento que implicaba el acompañamiento y sostenimiento de las personas en los albergues construidos por el Estado. En los mismos había mucho movimiento y el tránsito de personas. Para los refugiados en los albergues, era el momento de evidenciar en lo cotidiano, no solo el dolor de la pérdida, sino también los diversos encuentros que se daban en ese momento: encuentros entre otros, diferentes, momentáneos, pero que finalmente sostenían y recuperaban algo de lo humano. Era el momento del aparecimiento de relaciones que se sostenían temporalmente y que a su vez sostenían psíquicamente a las personas. A su vez la realidad de los albergues era compleja. Si bien se cubrían las necesidades básicas el ejercicio de control por parte del ejército nacional provocaba un profundo malestar en los damnificados de Sucre, de tal forma que muchos decidieron vivir en la precariedad de albergues improvisados con sus propios vecinos, al pie de las ruinas de lo que fue su hogar.

Finalmente, la tercera etapa surgió junto con los proyectos a largo plazo, en sincronía con la fase de reconstrucción social de las zonas afectadas. Algo característico de esta etapa es que los procesos de trabajo se acentuaron sobre los territorios definitivos de la población, sea que estos eran adjudicados recientemente por los proyectos de vivienda social, públicos y privados, o que implicaba el retorno a su hogar para reconstruirlo. Un año y medio después las comunidades estaban listas para elaborar el duelo para procesar el trauma, la pérdida resignificada y el encuentro específico con el otro esperado y valorado. Se pudo pasar del momento temporal del encuentro – la relación- a la construcción de

un lazo humano otro, cruzado por contenidos conscientes e inconscientes, que permitieron y siguen permitiendo no solo que nuevos encuentros se den, sino también que la apuesta de co-construcción de diversas actividades continúen

5. Discusión

Como se ha podido evidenciar, este trabajo presta atención a un tipo específico de relación: el vínculo, entendido desde la perspectiva de Donald Winnicott como aquella forma de relación donde los factores coyunturales que la provocan (en este caso las necesidades que emergen de la crisis social post desastre) dejan de ser determinantes, y las mismas se sostienen sobre la identificación, simbolismo y afectividad que se configuró en la historia de esa relación (Winnicott, 1990).

El momento de la emergencia, la demanda social de la intervención en crisis apuntó a producir relaciones en función de la respuesta de contención. Los psicólogos que formaron parte de ese primer momento no volvieron a tener contacto con las personas atendidas en la emergencia, por tanto, esas relaciones se produjeron en la masiva necesidad de atención. Dicho momento no puede considerarse una construcción vincular, sino más bien emergente.

El desarrollo de las primeras relaciones extendidas en el tiempo, bajo una dinámica de ausencia-presencia se dio en el trabajo de los albergues. Dicho momento bosquejó las aproximaciones que definen los lugares de de los individuos en los vínculos. Para ese momento la activación del proceso de reconstrucción social con el decreto 1004, destinó de alguna manera el papel de las organizaciones civiles dentro de las prioridades públicas. Es tal vez en la organización del albergue que se puede instituir una relación con matices vinculares. Sin embargo, esta fue muy precaria, puesto que las condiciones de los albergues a escala nacional eran inciertas, por tanto la inconstancia institucional no generaba garantías para que la experiencia de transición no se conciba como un proceso en proyección, sino como un proceso sobre la marcha.

René Kaës destinaba la institucionalidad a un lugar especial del vínculo, en tanto la institución determina los lugares y las funciones de los sujetos en las relaciones (Kaës, 1989). El vínculo es un contrato narcisista, donde las palabras y las prácticas que la conforman dependen de los lugares que se ocupan ¿Qué implica la debilidad institucional en un contexto de crisis? Implica la dificultad de reconstruir las relaciones, por la imposibilidad de reconocer los lugares de los actores sociales. No es hasta que se formaliza el proceso de reconstrucción con los decretos de estado, que puede hablarse de un lugar algo claro para los actores involucrados. No es una coincidencia que la conformación de los proyectos de investigación y RSU pudieron considerarse factibles, una vez que el estado efectiviza

las primeras acciones en la reconstrucción en términos de disposición institucional (Comité para la reconstrucción social y reactivación productiva, 2017).

A través de los distintos procesos realizados por CPsA y DPU, se encuentra que el vínculo ocupó un lugar desequilibrante, tanto en la construcción de los proyectos de RSU como de investigación. La metodología de la Investigación-acción participativa fue la herramienta central que permitió reflexionar a profundidad sobre cómo el vínculo se resignifica en la relación docentes/estudiantes, docentes/comunidad y estudiantes/comunidad, y cómo desde esos involucramientos se produjeron preguntas de investigación alrededor de la reconstrucción social y cultural.

La pregunta por la violencia sexual, se origina en la posibilidad de la confidencialidad clínica producida en una relación estudiante-adolescente. La afinidad en de las mujeres de una comunidad por una estudiante mujer puede concebirse como una cuestión transferencial, donde las mujeres podían hablar sobre la complejidad de la relación comunitaria y su papel en la reconstrucción, en tanto su testimonio no era relatado por no ser escuchado. El relato es, de acuerdo a Portelli, la posibilidad de contar lo que nunca se ha contado, aun cuando se haya dicho (Portelli, 2014), por tanto, la misma se produce en una confianza particular, la de la posibilidad de constituir el espacio privado con otro. De igual manera el relato de vida con adolescentes parte de la privacidad con un ajeno, que por su lugar de escucha produce un valor diferente a su discurso.

El vínculo entendido desde la teoría de Winnicott se asocia también a la emergencia de un espacio tercero, transicional, donde las realidades subjetivas y efectivas se encuentran en un espacio que no es ni la subjetividad del individuo ni la objetividad de su realidad social. Esta noción del vínculo, estrictamente psicoanalítica se inscribe desde una visión clínica individual. ¿Es posible considerar a la noción psicoanalítica del vínculo, proveniente del abordaje individual, en fenómenos colectivos, aún más, en procesos donde lo institucional se pone en juego? El desastre natural lleva no solamente a la destrucción sino también a la ausencia. Ausencia de personas, de hogares, de lugares, personas u objetos que unen, atan y sostienen psíquica y socialmente la realidad cotidiana. Lo que se evidencia en los desastres naturales es justamente la pérdida, brutal e inesperada, de vínculos esenciales para la existencia humana. La posibilidad de reconstituir esos vínculos con lo ausente se produce desde la constancia de que, a pesar de la ausencia real de las personas, los lugares y los objetos la capacidad de construir nuevos vínculos aún existe. La reconstrucción es también un retorno de la sociabilidad, las relaciones y los lazos más profundos que conforman el tropos de la vida social.

La presencia de PUCE a través de una IAP y una perspectiva de la RSU posibilita la regeneración de los recursos intersubjetivos, que transforman el proceso de reconstrucción en un hacer humanizado. Transformador tanto para la comunidad, los docentes y estudiantes. La transformación es también institucional puesto que los procesos que burocratizaban a los procesos del conocimiento son

puestos en pausa, para dirigir los esfuerzos a la prioridad nacional, lo cual descentra la pregunta de investigación como una necesidad curricular y la reubica como una pregunta que involucra al investigador (sea estudiante o docente) en la trayectoria del descubrimiento.

6. Conclusiones

La reconstrucción social de las zonas afectadas continúa aún en Manabí. De acuerdo a los pronósticos la recuperación total, especialmente de los centros urbanos, llevará un aproximado de 10 años (Comité para la reconstrucción social y reactivación productiva, 2017). A cuatro años del terremoto la mayoría de las organizaciones civiles se ha retirado, sin embargo, PUCE se mantiene aún en el trabajo. La conclusión de un proyecto de investigación y de RSU no implica la desarticulación de la relación, por tanto, se ha considerado el desarrollo de nuevos proyectos para el futuro.

No todos los proyectos de investigación cualitativa necesitan instituirse desde la noción del vínculo, ni el vínculo es una categoría relacional superior a otro tipo de relaciones. El vínculo tampoco es producible desde la racionalidad de la iniciativa de un investigador o un miembro de la comunidad, la misma se produce muchas veces desde el silencio del diálogo, y caer en cuenta de ella es siempre en lo posterior. Sin embargo, hay algo de la necesidad que se inscribe en su configuración. Probablemente en otros contextos sociopolíticos los procesos de prevención de riesgos, de intervención y reconstrucción sean funcionales desde la operatividad institucional, sin embargo, en un contexto de ausencias operativas, políticas y la incertidumbre de procesos desarticulados y radicalmente informales, propicien al vínculo como una forma de construir la seguridad desde otro lugar, de uno en uno.

La co-construcción puede pensarse como una forma de democratizar las relaciones desde la colaboración, donde la distribución de los esfuerzos lleva la distribución equitativa del poder. ¿Quién llevo a quién a esa lógica? Tal vez todas las partes involucradas, en tanto el modelo educativo de PUCE y la IAP apuntan a la horizontalidad, y las comunidades mostraban agotamiento por las dinámicas clientelares, tutelares e históricas que marcaron su relación con las instituciones públicas.

Los desastres naturales también son sociales y culturales, y en esa misma línea, la reconstrucción también se desarrolla en lo social y lo cultural. Ello ha permitido reconocer los vínculos establecidos entre los estudiantes y la comunidad, un vínculo producido por la cercanía generacional en un caso, la identificación por el género en otros y por las afinidades culturales en otros. ¿Cuáles serán los nuevos sentidos que se construyan sobre la psicología clínica para estos nuevos profesionales?

Referencias

Ander-Egg, E. (. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información.* Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Brunner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Repositorio Flacso* , 1-30.

Comité para la reconstrucción social y reactivación productiva. (2017). *7emo informe trismestral.* Quito: Plan de Reconstrucción y Reactivación Productiva post terremoto. Plan Reconstruyo Ecuador.

Cornejo, M., Rocha, C., Villarroel, N., Cáceres, E., & Vivanco, A. (2018). Tell me your story about the Chilean dictatorship: When doing memory is taking positions. *SAGE. Memory studies* , 1-16.

Egas, V. S. (2013). *Psicólogos fuera de los muros de la consulta. Experiencia de orientación psicoanalítica dentro del programa de erradicación de trabajo infantil - Proniño.* Quito: Universidad Internacional Sek y Fundación Telefónica Ecuador.

Egas-Reyes, V., & Salao-Sterckx, E. (2011). Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. , 2* (9), 899-911.

Gagnepain, J. (2016). *Du signe De l'outil.* Matecoulon-Montpeyroux: Institute Jean Gagnepain.

Grau-Pérez, G. (2017). Psicoanálisis y Ciencia:Una aproximación al estudio de su relación a partir de Jacques Lacan. (D. d. Málaga, Ed.) *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* , 139-154.

Harley, B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas* , 218-230.

Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. In R. Kaës, *La institución y las instituciones.* Paidos.

Lacan, J. (1992). *Seminario 7. La ética del psicoanálisis* . Buenos Aires: Paidos.

Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Revista Digital de la Facultad de Humanidades y Artes* (26).

Renders, X. (1995). *L'Éveil a la Citoyenneté,pôle de la prévention en Santé Mentale des Enfants.* Faculté de Psychologie et Sciences del'Éducation de l'Université Catholique de Louvain.

Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. In R. Kaës, *La institución y las instituciones. Grupos e instituciones* (pp. 188-203). Buenos Aires: Paidos.

Salao-Sterckx, E., Egas-Reyes, V., & Andrade-Zapata, S. (2018). usos, perspectivas y representaciones de la resiliencia en la reconstrucción post desastre. Una experiencia en el cantón Sucre Manabí. *Repositorio PUCESA* , 1-18.

Secretaría General de Gestión de Riesgos. (2014). *Ecuador: Avances en la gestión de riesgos 2008-2013.* Quito: Gobierno Nacional del Ecuador.

Vargas, M. (2017). ¿Cómo se cartografía una frontera? Cartografías heterotípicas patagónicas. *¿CÓMO SE CARTOGRAFÍA UNA FRONTERA? CARTOGRAFÍAS PATAGÓNICAS HETEROTÓPICAS* (pp. 136-156). Bariloche: Proyecto Manta.

Weber, M. (2004). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* México: Fondo de Cultura Económica.

Widlöcher, D. (1995). Pratique clinique et recherche clinique. *Revue de Psychologie appliquée , 31* (2), 117-129.

Winnicott, D. (1990). *Realidad y Juego.* Buenos Aires: Gedisa.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Un acercamiento a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento como medida compensatoria en el Sistema Educativo Español

Susana Sánchez Castro, María Ángeles Pascual Sevillano
Universidad de Oviedo (España)
sanchezcastrosusana@gmail.com, apascual@uniovi.es

Resumen

Marco teórico: Este trabajo recoge un estudio de caso y propone una intervención educativa de carácter innovador para responder a las necesidades detectadas. Se lleva a cabo una revisión de los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) desarrollados desde el sistema educativo español a partir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Se analiza la forma en que se está desarrollando el programa en un centro de Educación Secundaria Obligatoria y se propone un programa de intervención cuyo objetivo es favorecer procesos de resiliencia en el alumnado a partir del enfoque de Rutter (1985) y el Modelo de la Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein (2003). **Objetivos:** Describir las bases teóricas del Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento. Analizar la práctica del PMAR a través de un estudio de caso. Proponer un proyecto de innovación y mejora en el centro educativo orientado a la reducción del absentismo y a la mejora del bienestar emocional. **Metodología:** Se ha utilizado un enfoque cualitativo a través de un análisis documental de la bibliografía en programas de atención a la diversidad, teorías de la resiliencia y su aplicación en Educación. El estudio de caso se realizó mediante: observación participante, actas de evaluación; hojas de registro y entrevistas a alumnado, profesorado y familias. **Resultados:** Se justifica una intervención basada en resiliencia como estrategia para mejorar los resultados académicos del alumnado que asiste a los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento. **Conclusiones:** El desarrollo de una intervención que complemente los programas de atención a la diversidad favorece la adaptación por parte de todos los agentes educativos y la inclusión del alumnado en situación de desventaja sociocultural.

Palabras clave: resiliencia, compensatoria, programas de mejora, inclusión, diversidad.

Abstract

Conceptual framework: This work includes a case study and proposes an innovative educational intervention to respond to the needs detected. A review of the Learning and Performance Improvement Programs (PMAR) developed from the Spanish education system from Organic Law 8/2013, of December 9, for the improvement of educational quality (LOMCE) is carried out . The way in which the program is being developed in a Compulsory Secondary Education center is analyzed and an intervention program is proposed whose objective is to promote student resilience processes based on the Rutter (1985) approach and the Wheel Model of the Resilience of Henderson and Milstein (2003). **Objectives:** Describe the theoretical basis of the Program to improve learning and performance. Analyze the practice of PMAR through a case study. Propose an innovation and improvement project in the educational center aimed at reducing absenteeism and improving emotional well-being. **Methodology:** A qualitative approach has been used through a documentary analysis of the bibliography in programs of attention to diversity, theories of resilience and its application in Education. The case study was carried out through: participant observation, evaluation minutes; Registration sheets and interviews with students, teachers and families. **Results:** A resilience-based intervention is justified as a strategy to improve the academic results of students who attend the Learning and Performance Improvement Programs. **Conclusions:** The development of an intervention that complements the programs of attention to diversity favors the adaptation by all educational agents and the inclusion of students in socio-cultural disadvantaged situations.

Keywords: resilience, compensatory, improvement programs, inclusion, diversity.

1. Marco teórico

el presente trabajo aborda dos cuestiones principales. Por un lado, se realiza un análisis de los efectos de la implantación de las nuevas medidas de atención a la diversidad vigentes en el sistema educativo español. Por otro, se plantea la posibilidad de desarrollar un proyecto complementario para estos programas basado en el marco teórico de la resiliencia.

Con respecto a la primera de las cuestiones que vamos a tratar, hemos de tomar como punto de partida la aparición de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa** (**LOMCE)**. Con esta ley surgen nuevas estrategias de atender a la diversidad que suponen una ruptura con las medidas llevadas a cabo hasta el momento. Una de las novedades derivadas de este nuevo marco legislativo son los Programas para la Mejora del Rendimiento y el Aprendizaje (en adelante, PMAR). Estos se introducen en los Institutos de Educación Secundaria del Principado de

Asturias durante el año 2016 (Resolución del 21 de abril de 2016 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de la educación secundaria obligatoria), sustituyendo así al anterior programa de Diversificación Curricular.

PMAR es una medida de atención a la diversidad dirigida a aquel alumnado que presenta dificultades relevantes de aprendizaje. Este programa utiliza una metodología específica, a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y materias, diferente a la establecida de carácter general. PMAR se desarrolla a partir de 2º de ESO con la finalidad de que el alumnado pueda cursar 4º por vía ordinaria y obtenga el título de Graduado/a en ESO.

Para la incorporación del alumnado a este programa se requiere, tanto la evaluación académica del equipo docente, como la evaluación psicopedagógica del Departamento de Orientación. Dicha evaluación se realizará una vez informados los propios alumnos o alumnas, y con la conformidad de sus padres, madres, tutores/as legales. Las propuestas de incorporación a PMAR se supervisan por la Inspección educativa. Al finalizar el programa se entrega a la familia un Consejo Orientador que incluye la propuesta de itinerario de 4º de ESO más adecuado para el alumno/a o, en su caso, la recomendación de un ciclo de Formación Profesional Básica.

La principal novedad y el núcleo generador de malestar entre profesorado, alumnado y familias es el hecho de no titular al finalizar el programa, lo que sí ocurría con el antiguo programa de Diversificación Curricular. PMAR emerge, además, desde un nuevo marco legal generando una serie de incertidumbres con respecto a su aplicación, dejándose esto sentir entre el personal docente. Este desencanto acaba generando lo que Rosenthal y Jacobson (1968) llamaron Efecto Pigmalión. Partimos, por tanto, de una situación de desmotivación docente que acaba repercutiendo, a su vez, en la propia motivación del alumnado y en su ya de por sí bajo rendimiento académico.

Por otro lado, no se puede obviar el contexto del alumnado perteneciente a este grupo, procedente, en su mayoría, de ambientes sociofamiliares con serias dificultades económicas. La ausencia de valor y de refuerzo de las cuestiones académicas dentro de estos entornos es frecuente, generando una falta de interés académico en el alumnado, un rendimiento muy bajo o nulo y una ausencia absoluta de metas vitales. Esto último determina, en cierta forma, el proyecto de intervención complementario al programa que aquí se propone. Tal y como se ha llevado a cabo en otros países en contextos con características desfavorables, se buscará promover procesos de resiliencia que permitan superar estas situaciones de desventaja en este alumnado. Como referencia podemos tomar los trabajos de Seligman, quien ha dirigido el *Programa de Resiliencia de Penn* en Institutos de Educación Secundaria, obteniendo resultados que indican que el programa enseña a estos jóvenes a ser más realistas y flexibles, a tomar mejores decisiones, a ser más asertivos y, además, previene otros problemas como ansiedad, depresión y problemas conductuales (Seligman, 2011).

Enlazamos, de esta forma, con la segunda cuestión central que nos ocupa en este trabajo, el concepto de *resiliencia*. El origen etimológico del término resiliencia proviene del latín, *resilio*, que significa volver atrás, volver a dar un salto, resaltar, rebotar. Dicho término ha sido adaptado a las Ciencias Sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Rutter, 1993).

1.1 Resiliencia

El concepto de resiliencia ha sido muy utilizado en el campo de la psicopatología, constatándose casos de niños/as criados/as en familias en las cuales uno o ambos progenitores eran alcohólicos, habiéndolo sido durante el desarrollo de sus hijos/as. Estos niños/as no presentaban carencias ni en el plano biológico ni en el psicosocial, sino que, por el contrario, disfrutaban de una adecuada calidad de vida (Werner, 1989, en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Werner (1992, en Vidal, 2008) llevó a cabo un estudio en el cual realizó un seguimiento durante más de 30 años a unos 500 niños/as nacidos/as en Hawai. Se deja constancia de que todos/as tuvieron dificultades, si bien varios/as de ellos/as mostraban un desarrollo sano y positivo. Werner se percató de que este grupo se caracterizaba por disponer de, al menos, una persona, familiar o no, que los había aceptado incondicionalmente. Algo a tener en cuenta cuando se habla de resiliencia es que esta no es un estado absoluto, sino una suerte de proceso dinámico que evoluciona. De esta forma, diremos que una persona está resiliente, en lugar de decir que es resiliente. Este aspecto se hace especialmente evidente en niños/as y adolescentes, no siendo nunca resilientes de manera permanente (Rutter, 1985). Este sentido del término determinará, inevitablemente, la filosofía del proyecto de innovación que se quiere desarrollar.

Como punto de partida para llevar a cabo un proyecto de resiliencia, se han de tener en cuenta las diferentes aportaciones que nos dan los modelos sobre cómo se genera y cómo podemos promoverla. Vamos a destacar como modelos más conocidos, los siguientes: el ***Modelo de fuentes interactivas de la resiliencia*** de Grotberg (2003), el ***Modelo de construcción de la resiliencia*** de Vanistendael y Lecomte (2002) y el ***Modelo de la rueda de resiliencia*** de Henderson y Milstein (2003).

El primero de los modelos, el Modelo de fuentes interactivas de la resiliencia propuesto por Grotberg (1996, 2003) clasifica las características de las personas resilientes en tres pilares: *Yo tengo, Yo soy y Yo puedo*. En primer lugar, *Yo tengo,* agrupa aquellos aspectos de la resiliencia vinculados a condiciones que rodean a la persona, tanto los apoyos formales (apoyos escolares o apoyos sociales) como informales (familia extensa, grupo de iguales). El *Yo soy,* recoge algunos aspectos relacionados con capacidades personales, tales como la competencia social, la autonomía o la autoestima. El *Yo*

puedo, agrupa otros aspectos relacionados con capacidades y habilidades interpersonales como la iniciativa o la independencia. Este modelo va más allá de un nivel proximal o microsistémico, siguiendo un modelo ecológico.

Por otro lado, el Modelo de construcción de la resiliencia, conocido también como el *Modelo de la casita de la resiliencia* (Vanistendael y Lecomte, 2002) toma como representación una casa y sus estancias, considerando estas como distintos dominios que simbolizan áreas de intervención que favorecen el desarrollo de la resiliencia en distintas etapas del desarrollo. Se ha mostrado como un modelo válido para acompañar los procesos de resiliencia.

El tercer gran modelo, el **Modelo de la rueda de la resiliencia** de Henderson y Milstein (2003), constituirá la base teórica de nuestro futuro proyecto de innovación, pues tiene la particularidad de resultar especialmente útil para trabajar la resiliencia en centros educativos, grupos y otras organizaciones. Presenta una estructura circular, constando de seis pasos para la promoción efectiva de la resiliencia. Los tres primeros están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los tres restantes tienen como objetivo construir la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003, p. 31-32):

1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.

2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.

3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas, adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales, así como un ambiente afectivo.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.

6. Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad de lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Estos seis factores que, inicialmente, son concebidos para promover la resiliencia entre el alumnado, también pueden aplicarse al profesorado y a la escuela en sí misma. Habrá de tenerse en cuenta lo que Werner advierte al afirmar que el modelo constituye una herramienta heurística útil para el diagnóstico y la intervención, dándose diferencias individuales en las respuestas del alumnado y del profesorado ante distintas estrategias de intervención. De esta forma, el modelo deberá completarse con técnicas que permitan medir resultados mesurables y con estrategias individualizadas para cada contexto (Werner, 2003).

1.2 Escuelas resilientes

Podemos considerar la escuela como un medio idóneo para promover procesos de resiliencia, teniendo en cuenta que constituye un contexto en el que confluyen el ambiente individual, el familiar y el comunitario. Se pretende un fortalecimiento de cualidades individuales y sociales del alumnado, reforzando así los factores protectores frente a posibles situaciones estresantes que dicho alumnado pueda vivir (Mateu, Caballer, García y Gil, 2010). Sin embargo, tal y como señalan Bach y Darder (2002), en la escuela tradicional siempre ha primado el conocimiento académico sobre las emociones. Desde una orientación psicopedagógica, hemos de tener en cuenta la importancia de reforzar la dimensión emocional junto con la cognitiva en los procesos de aprendizaje (Berrocal y Extremera, 2002).

Desde el ***Modelo integrador de resiliencia*** propuesto por Mateu, Caballer, García y Gil (2010), se parte de la idea de que, para desarrollar de forma satisfactoria la resiliencia en el ámbito escolar, es necesario abordar el trabajo mediante la prevención y la intervención paliativa. El trabajo preventivo se debe orientar a formar a los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) en resiliencia. Los docentes deben conocer el modelo de referencia para promover esta y contribuir al desarrollo de las capacidades y habilidades resilientes del alumnado, así como convertirse en guías de resiliencia ofreciendo un apoyo incondicional. En cuanto a la intervención paliativa, los miembros de la comunidad educativa deben formarse y estar alerta ante todo lo relacionado con sucesos traumáticos que puedan afectar los/as jóvenes.

El Modelo de la rueda de la resiliencia se ha convertido en una herramienta heurística muy útil para el diagnóstico y el desarrollo de experiencias de trabajo en numerosas escuelas norteamericanas (Waxman, Padrón y Gery, 2004). Este modelo también ha sido empleado en trabajos con maestras y maestros en centros de Latinoamérica, empleándose incluso para que los profesionales docentes se autoevalúen (Henderson y Milstein, 2003).

En una investigación llevada a cabo por Acevedo y Restrepo (2012) basándose en la experiencia en Colombia con el *Programa de Aceleración del Aprendizaje* en estudiantes en condiciones de marginación y exclusión, se ahondaba en los efectos de la formación reflexiva con un grupo de maestros y maestras a los que se aplicó, entre otros métodos, el Modelo de la rueda. Se observó que el 10,5% de ellos/as destacaba la importancia de brindar a los/as alumnos/as oportunidades de participación para que se fortaleciera su sentimiento de capacidad y autoestima. Afirmaban que pensar en el alumnado con esperanza, contribuía a crear expectativas altas, impulsar procesos de cambio, fortalecer valores, ser optimistas y afrontar de forma exitosa los retos de la vida (52,6%).

Por otro lado, en una investigación realizada desde la Universidad Nacional de Cuyo (Ortega de Hocevar, S. et al., 2005) con alumnos/as de ambos sexos de edades comprendidas entre 8 y 15 años pertenecientes a áreas urbanas conflictivas, se confirmaron los efectos positivos de la aplicación del Modelo de la rueda. De esta forma, se observaron efectos como: finalización con éxito de estudios, mejor integración en el grupo, aumento de la participación y el compromiso en actividades colectivas, incremento en el cumplimiento de obligaciones, mejora del control de impulsos y facilitación de la expresión de emociones.

Por otro lado, uno de los referentes más importantes en cuanto a la aplicación de este modelo es el ***Programa Rueda*** (Lemâitre y Puig, 2005). Esta propuesta, desarrollada desde la Universidad de Santiago de Chile, está dirigida a fortalecer el carácter, la autoestima y la resiliencia en niños/as, contribuyendo a mejorar su forma de enfrentarse a las situaciones y favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades. Considera este programa que la promoción del bienestar en la infancia y la construcción de la resiliencia es válida para todas las personas, convirtiéndose además en una oportunidad para los propios educadores/as.

Con respecto a la cuestión de proponer un programa que responda a las necesidades del alumnado con dificultades, en la Comunidad Valenciana, se ha desarrollado el ***Programa Experimental Integra*** (Gimeno, 2012). Este está formado por varios proyectos de carácter experimental que tratan de cubrir las necesidades del alumnado de 4º de ESO que posee un perfil determinado. Se dirige a estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años que presenten una serie de características: riesgo de fracaso o abandono escolar, inadaptación académica, voluntad de no continuar con estudios superiores, desestructuración familiar y absentismo.

Por otro lado, no podemos negar la influencia que sobre este trabajo ejercen experiencias llevadas a cabo en nuestro país, tales como el proyecto ***Aulas Felices*** (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012), así como los trabajos sobre educación emocional a nivel escolar desarrollados por Francisco Xavier Méndez Carrillo, Catedrático de Psicología de la Universidad de Murcia, especialmente el **Programa *FORTIUS de Desarrollo Personal y Prevención de Dificultades Emocionales***, cuyo objetivo es preparar psicológicamente a los estudiantes para reducir el impacto de las dificultades emocionales e interpersonales, previniendo así futuros problemas (Méndez, Llavona, Espada y Orgilés, 2013).

2. Objetivos

Con el presente trabajo se persiguen los siguientes objetivos:

- Describir las bases teóricas del Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento.
- Analizar la práctica del PMAR a través de un estudio de caso.
- Proponer un proyecto de innovación y mejora en el centro educativo orientado a la reducción del absentismo y a la mejora del bienestar emocional.

3. Metodología

Se lleva a cabo una investigación cualitativa con un análisis documental previo centrado en dos cuestiones principales: PMAR y primeros resultados obtenidos acerca de su eficacia, así como perfil y características del alumnado al que va dirigido. Por otro parte, como segundo paso, partiendo de ese perfil de PMAR, realizamos una revisión teórica de los programas de resiliencia puestos en marcha en centros educativos de todo el mundo y las bases de estos para la constitución de un posible programa complementario que subsane las deficiencias del PMAR.

En un segundo momento y, a lo largo de un trimestre, se lleva a cabo un estudio de caso utilizando como instrumentos:

Sistema para la Administración Unificada de Centros Educativos (SAUCE). Permite
— una recopilación de datos básicos del alumnado, tales como sexo, edad, cursos repetidos y necesidades específicas si las hubiere.
— **Actas de evaluación.** Se recogen los resultados obtenidos por el alumnado en aquellas evaluaciones que ya hayan tenido lugar.
— **Observación del grupo-clase.** Tres sesiones de observación participante de una duración de 60 minutos para recoger información acerca del clima escolar, metodologías didácticas, rendimiento y motivación.
— **Reuniones semanales de coordinación del Departamento de Orientación.** Reuniones con una duración de 60 minutos donde se recoge información actualizada sobre la evolución personal del alumnado, metodologías implementadas y resultados semanales obtenidos.

— Entrevistas con alumnado y familias. Las entrevistas con el alumnado se presentarán a modo de seguimientos individuales semanales atendiendo, tanto a cuestiones personales como académicas. Tendrán lugar en horario de tutoría y con una duración de 30 minutos. Con cada familia se llevará a cabo una entrevista con objeto de recabar información general.

— Reuniones semanales de coordinación con el profesorado. Se recoge, al igual que en las reuniones del Departamento, información sobre la evolución del alumnado y metodologías implementadas.

— Reuniones semanales con el/la Profesor/a Técnica de Servicios a la Comunidad. Recogida de información actualizada sobre la situación sociofamiliar del alumnado perteneciente a PMAR, así como sobre expulsiones y faltas.

— Escala de Resiliencia de Connor–Davidson, CD- RISC (Connor y Davidson, 2003; adaptación española de Fernández y Ramos, 2006). Permite recabar información sobre las características resilientes del alumnado.

3.1 Participantes

Se lleva a cabo un muestreo por selección intencionada. La muestra está formada por el alumnado perteneciente a 3º de PMAR de un Instituto de Educación Secundaria de Gijón (Asturias). El alumnado del centro lo componen 664 alumnos y alumnas. Predominan familias de clase media y media-baja, propias de la zona en el cual se emplaza el centro, situado en la confluencia de diversos barrios, algunos de reciente creación y otros donde existe un predominio de viviendas de protección oficial. Constituyen la muestra de este estudio 13 alumnos y alumnas. El porcentaje por género corresponde a un 32% de chicas y un 68% de chicos. Entre este alumnado nos encontramos a cuatro alumnos/as de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), uno por incorporación tardía y tres por Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Por último, también hay un alumno de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por trastorno grave de conducta.

3.2 Procedimiento

Tras un primer contacto con el centro elegido, se lleva a cabo un estudio de caso basado, principalmente, en la observación participante y entrevistas a los diferentes agentes escolares. El procedimiento se desarrolla en las siguientes fases:

1. Primera fase. Recogida de información sobre las características del centro escolar.

2. Segunda fase. Obtención de información relevante sobre los participantes.

3. Tercera fase. Tratamiento de la información disponible.

4. Cuarta fase. Reuniones con profesorado y coordinación.

5. Quinta fase. Entrevistas y observación del grupo clase.

6. Sexta fase. Análisis de datos.

7. Séptima fase. Redacción final de documento y justificación de una intervención basada en procesos de resiliencia.

3.3 Análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos, se utiliza un sistema de categorías atendiendo a los temas principales planteados en la investigación: rendimiento académico, motivación, absentismo, clima escolar, metodologías didácticas, políticas inclusivas y resiliencia. En cada categoría se discriminan una serie de subcategorías correspondientes a indicadores aportados por los diversos informantes y con una relación directa con los temas principales seleccionados de antemano. Esto permite hacer manejable la información recogida durante la investigación. De esta forma dispondríamos, por ejemplo, en el caso de la situación sociofamiliar, de las subcategorías "situación económica" y "fomento del rendimiento académico").

4. Resultados

Para plasmar los resultados, partiremos de una división marcada por los instrumentos utilizados, reflejándolo del modo que sigue:

— Observación participante del grupo-clase. En cuanto a los aspectos académicos, se observa alto absentismo, baja participación y bajo rendimiento. Respecto a los aspectos sociales, existe una alta cohesión grupal, así como actitudes de tolerancia y respeto. Con respecto a las metodologías didácticas utilizadas por el profesorado, se detecta un escaso uso de metodologías activas, abuso de sanciones y utilización de verbalizaciones negativas constantes.

— Reuniones semanales de coordinación del Departamento de Orientación y actas correspondientes. Se evidencia la baja motivación de alumnado y profesorado y los malos resultados académicos generales.

— Entrevistas individuales con el alumnado. Se detecta una baja motivación y alto absentismo por parte del alumnado.

— Entrevistas con familias. Se evidencian situaciones familiares desfavorables en el 80% de los casos.

— Reuniones semanales con la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad Situaciones sociofamiliares desfavorables en el 80% del alumnado del grupo.

— Recogida y análisis de acta de 2ª Evaluación del grupo de 3º ESO de PMAR. Se recogen las notas obtenidas en la segunda Evaluación por el alumnado de este grupo (Figura 1) en las siguientes asignaturas: Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPV), Tecnología (TEC), Educación Física (EDF), Valores éticos (VET), Libre configuración autonómica (LCA), Ámbito lingüístico y social (ALS), Ámbito científico y matemático (ACM) y Ámbito de lengua extranjera (ING). Atendiendo al porcentaje de aprobados, se observa que, sólo en dos de las asignaturas que cursan, el 50% aprueba. El resto de las asignaturas muestran porcentajes de aprobados muy bajos dentro de este grupo.

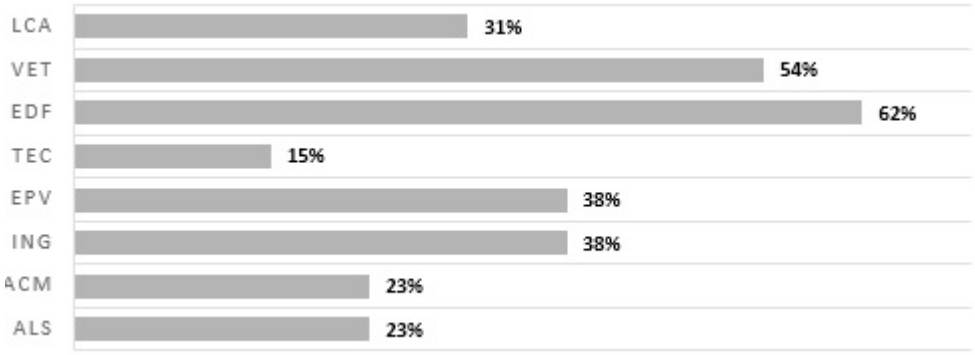


Fig. 1. Porcentaje de aprobados en la 2ª evaluación en 3º de ESO (PMAR)

Por otra parte, a nivel individual (Figura 2), se observa, que sólo una persona tiene aprobadas todas las asignaturas, pasando los siguientes a suspender tres o más de las ocho que cursan, habiendo incluso tres alumnos que suspenden todas las asignaturas.

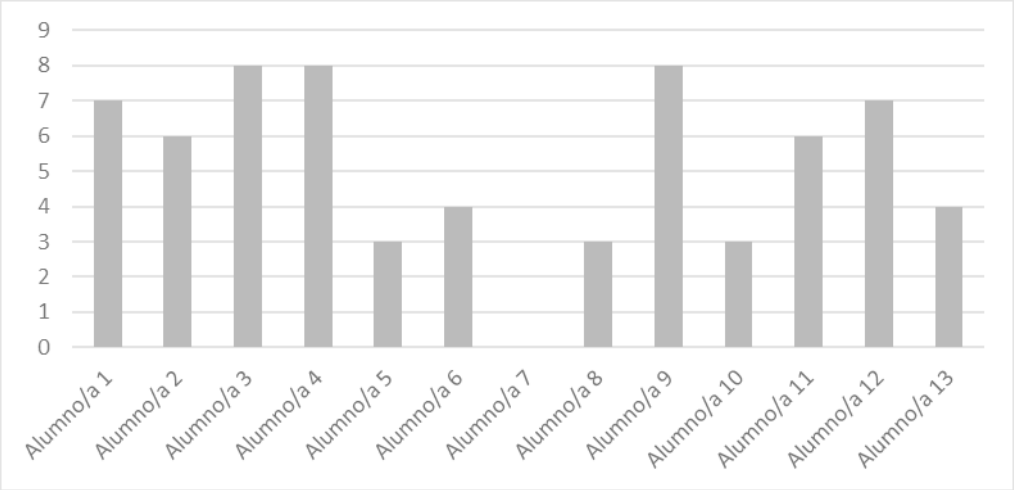


Fig. 2. Número de asignaturas suspensas en la 2ª evaluación en 3º de ESO (PMAR)

5. Conclusiones

Tanto el análisis documental llevado a cabo, como la triangulación de datos realizada, permiten definir un perfil de alumnado, aquel perteneciente a los PMAR, que puede beneficiarse de la intervención en resiliencia como una estrategia para mejorar los resultados de estos/as estudiantes. El desarrollo de una intervención complementaria destinada a los programas de atención a la diversidad permite favorecer, además, la adaptación por parte de todos los agentes educativos a dichas medidas y subsanar carencias. En investigaciones precedentes, se ha observado que los programas basados en resiliencia y llevados a cabo en centros educativos con características similares al centro que aquí se estudia, permiten una mejor adaptación a reformas educativas diversas y desarrollan la capacidad para sobreponerse a adversidades de todo tipo.

Se propone, teniendo en cuenta lo aquí expuesto, un proyecto complementario de resiliencia que se ha denominado "Construyendo vidas". El proyecto está basado en el Modelo de la Rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) y persigue, como objetivo prioritario y general, un empoderamiento del alumnado y una mejor adaptación, tanto de este como del profesorado y las familias a este nuevo marco legislativo. "Construyendo vidas" se desarrolla planteando toda una serie de actividades que buscan dar respuesta a cada uno de los pasos que plantea el modelo, implicando a la comunidad educativa en su conjunto. Tanto el equipo docente como las familias son referentes personales, así como agentes de cambio y de resiliencia de suma importancia en la vida de este alumnado.

Referencias

Acevedo, V., y Restrepo, L. (2012). De Profesores, Familias y estudiantes: Fortalecimiento de la Resiliencia en la Escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-309.

Arguís, R., Bolsas, A. P, Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la educación.* Recuperado de http://catedu.es/psicologiapositiva/.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.

Connor, K.M. y Davidson, J.R.T. (2003). *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)* (Fernández, B. y Ramos, F). Recuperado de: https://es.scribd.com/document/228306471/CD-RISC

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Gimeno Martínez, M. (2012). El programa INTEGRA: una experiencia enriquecedora para todos. *Anejos de@ tic*, (2).

Grotberg, E. H. (1996). *The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. Paper presented at the Annual Convention of the International Council of Psychologists. Bannf: Canadá.*

Grotberg, *E. H. (2003). Resilience for today: Gaining strength from adversity. Westport, CT: Greenwood Praeger Publishing Group.*

Henderson, *N., y Milstein, M. M. (2003). Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la salud.

Lemâitre, E., y Puig, G. (2005). Fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para desarrollar la Autoestima. Programa Rueda.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013* (295), 97858-97921

Mateu, R., Caballer, A. García, M., y Gil, J. M. (2010). *La importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia*. I Congreso Europeo de resiliencia.

Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2013). Programa Fortius: fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales. Madrid: Pirámide.

Ortega de Hocevar, S. (2005). *Informe final de investigación. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.* Universidad Nacional de Cuyo, Cuyo, Argentina.

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pymalion in the class-room: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Hold, Rinehart and Winston.*

Rutter, M. (1985) Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598-611.

Rutter, M. (1993). La resiliencia: consideraciones conceptuales. *Journal of Adolescent Health,* 14(8), 690-696.

Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.

Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vidal, R. (2008*). La contribución del enfoque de resiliencia en la intervención social (*memoria para optar al título de psicólogo). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Waxman, H., Padrón, Y. y Gray, J. (2004). *Educational resiliency: student, teacher and school perspectives. Greenwich, CO: Information Age Publishing.*

Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72.

Werner, E.E. (2003). *"Prólogo" a N. Henderson y M. Milstein: La resiliencia en la escuela.* Buenos Aires. Paidós.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Adicción y depresión en redes sociales: El caso Europeo

Raquel Lozano Blasco
Universidad de Zaragoza
Ph Student
rlozano@unizar.es

Resumo

Cuadro conceptual: El uso de Internet se ha extendido en diferentes culturas (Müller et al., 2016). Concretamente en Europa, entre otros autores, Tsitsika et al. (2014) han estudiado como el 70% de los adolescentes europeos emplea regularmente las redes sociales y un 40% las usan un promedio de dos horas al día. Si bien, las redes sociales no sólo son una oportunidad sino que entrañan una serie de riesgos para la salud de los adolescentes. Es por ello que desde las instituciones educativas es necesario fomentar las competencias en uso en tics. En términos de Dornaleteche-Ruiz et al. (2015) se debe introducir la alfabetización mediática.

Objetivos: Determinar la incidencia de la adicción a Internet en adolescentes europeos con un perfil depresivo. Sensibilizar a la comunidad educativa de la necesidad de introducir competencias en tratamiento de las TICs y de generar proyectos de intervención.

Metodología: Se ha llevado a cabo un meta-análisis en el que se desea estudiar la relación entre adicción y depresión en adolescentes europeos. Se han empleado las bases de datos: Scopus, Pyscoinfo y Science Direct y el software especializado CMA (Comprehensive Meta-Analysis Software).

Resultados: El meta-análisis expone como existe correlación positiva significativa entre adicción y depresión entre los adolescentes. Se evidencia la necesidad de implementar proyectos de prevención y de un uso correcto de las TICs.

Palabras clave: redes sociales, adicción, depresión y Europa.

Abstract:

Conceptual Framework: Scientific research with teenagers prove that the use of Internet is increasing day by day, independently of the country (Müller et al., 2016). Tsitsika et al. (2014) studied the frequency of Internet's use with European teenagers. The 70% of taste use every day social-network sites, such as, Facebook, Twitter, Instagram and the 40% of the taste are connected two hours every day.

Social networks are not only an opportunity, they also involve a series of risks for the health of adolescents. That is the reason why from the educational institutions it is necessary to promote the competences in the use of TICs. In terms of Dornaleteche-Ruiz et al. (2015) media literacy should be introduced.

Objectives: Identify the incidence of Internet addiction in European adolescents with a depressive profile. Sensitize the educational community of the need to introduce competences in the treatment of ICTs and generate intervention projects.

Methodology: The search strategy aimed to identify all research that focused on the use of social network sites in teenagers in recent years. Studies were located using 3 databases: Psycoinfo, Scopus y Science Direct. We use the program CMA, meta analysis software.

Results: The meta-analysis shows that there is a significant positive correlation between addiction and depression among adolescents. It is underlined the necessity to implement prevention projects and correct the use of ICTs in the school.

Key words: social network sites, adiction, depression, and Europe.

1. Cuadro conceptual

La irrupción de Internet ha supuesto un notable cambio en la socialización del ser humano, pues la sociedad liquida entraña una serie de cambios en la misma (Bauman, 2000). La busqueda de inmediated y de continuas metas, poco satisfactorias, en el medio social aboca a nuestros jóvenes a un tipo de relaciones inusuales y diferentes a las que estamos acostumbrados a obervar en nuestra sociedad (Bauman, 2005). Todo ello se produce en un ambito diferente y nuevo, la nube digital o Internet. Huelga exponer que nos encontramos en un ambiente donde Internet, redes sociales, videojuegos online de rol, etc., se encuentran a un "click" de ratón (Levis, 2002). Sin embargo, la conceptualización de una nueva identidad cultural en el ser humano no es ni inmediata ni automática.

El uso permanente de los dispositivos móviles (prioritariamente Smarthone y relojes inteligentes) permite un acceso continuo a Intenert y a las aplicaciones móviles: Whatsapp, Facebook, Instagram, Twiter etc. En palabras de Castells (1999, p.43) actualmente, "la sociedad no se puede entender o representar sin sus herramientas tecnológicas".

Aunque, exista cierta desasfección popular en que jóvenes y niños usen dispositivos móviles no se puede obviar la realidad de que los menores carecen de recursos para conseguirlos por sus propios medios. Esto implica que son sus familiares, padres o tutores legales quienes disponen a sus hijos de dicha tecnología. Y es que en palabras de Garítaonandia, Fernández y Oleaga (2004, p.59): "Este uso de la tecnología móvil permite mantener la cohesión entre los miembros de la familia (muchas veces son los padres los que llaman a sus hijos para saber dónde están)". Es decir, la incorporación

del móvil al actual modo de vida proviene en clave de seguridad. Sin embargo, el móvil al igual que Internet, tiene un doble filo. Consideramos que nuestros adolescentes están seguros porque pueden llamar y pedir auxilio, si bien Internet no está carente de riesgos. Destacan el posible acceso a material pornográfico, violento, drogas, juegos de apuestas, abuso y corrupción de menores (García-Piña, 2008). Dicha autora expone una serie de estrategias de seguridad que la familia debe tener en cuenta.

Tabla 1. Estrategias de seguridad, recuperada de García-Piña, 2008 (p. 276)

A	Antes de conectar la red en el hogar, es necesario establecer reglas de observación obligatoria por todos los menores de la familia.
B	Es básico que los padres conozcan los riesgos a que se exponen sus hijos cuando usan el Internet y lo involucran en sus actividades.
C	Es conveniente instalar mecanismos digitales de protección que impidan el fácil acceso a programas diseñados para adultos.
D	Estos programas deben ser actualizados con cierta periodicidad. Recuerde que la niñez-juventud actual, nacieron con estos avances; y por lo tanto, conocen como desbloquearlos.
E	Recordar que no existe un mejor programa de control que un padre atento a la acción de su hijo, en esta actividad.
F	Es conveniente explicarle a los púberes y adolescentes que en la red existen programas para los adultos y que su contenido no es fácil de entender.
G	Hay que explicar y alertar a los menores, lo peligroso que es dar información personal o familiar a través de la red. Recuerde que todo lo que “se sube” a la red no se puede “bajar” y que cualquier persona lo puede emplear, desgraciadamente, en numerosas ocasiones de manera incorrecta.
H	Limitar el tiempo para usar esta herramienta. De treinta minutos en escolares hasta una o dos horas dependiendo de la actividad y la vigilancia de los padres.
I	No instalar la computadora en la habitación del menor. Esta debe estar colocada en un área familiar común. De esta manera se puede vigilar su empleo.

Si bien existe un riesgo que no ha sido nombrado: el uso adictivo a Internet y su cormorbilidad con la depresión. La adicción a Internet (AI) fue introducida por Young (1998) definiéndola como la necesidad imperiosa de estar conectados permanentemente a Internet. Si bien, esta patología no ha sido todavía reconocida ni por la APA ni por la OMS a diferencia del trastorno del juego en Internet (IGM). Al igual que en todas las adicciones, es necesario un elemento que refuerce esta conducta.

En ese sentido, es preciso señalar dos aspectos. En primer lugar, la existencia de la variable FOMO (Fear of Missing Out) (Hetz, Dawson & Cullen, 2015), el miedo a sentirse fuera, excluido por no haber leído o visto las últimas actualizaciones de las redes sociales. En segundo lugar vale resaltar que

las redes sociales permiten construir perfiles acordes a las auto-representaciones deseadas (Oberst, Renau, Chamarro y Carbonell 2016). En palabras de Weiss (2012, p.134): "Es a partir de estas prácticas que se desarrollan las experiencias e identidades". Es especialmente llamativo, el fenómeno de los selfies, los cuales suponen una nueva herramienta de autorrepresentación. Tal y como indica Rabadán Crespo (2016, p.31), citando a Renobell (2005), el selfie ha conseguido la hipervisualidad, es decir, la capacidad de ser "reproducible en millones de espacios diferentes a la vez (…) a través de múltiples «ojos sociales enculturizados»". Es decir, las imágenes de uno mismo pasan a ser expuestas y juzgadas por el social. Ante esta situación, Serrano-Puche (2012) expone cuatro elementos fundamentales acerca de la interacción social en redes sociales atendiendo al modelo de Erving Goffman (1959). Uno de ellos es la tendencia a la auto-idealización. Autores como Back et al. (2010) explican cómo existe cierta tensión entre el selfie y la imagen real de la persona. La idea de mostrarse diferente a lo que uno es, fundamentada en idealizar atributos y ocultar dificultades, podría desarrollar síntomas depresivos (Chou y Edge, 2012). De esta forma, los síntomas depresivos se verían reforzados por la incipiente adicción (Bickhan et al., 2015). Jun (2016) en su estudio longitudinal expone como adicción y depresión se retroalimentan de forma que a medida que pasa el tiempo más gravedad cobran ambas.

Los adolescentes tienen tanto el acceso como la competencia informática necesaria para acceder y usar diaramente estos recursos. De hecho, las necesidades de su sociedad los empujan a ello. Emplean Internet para realizar tareas escolares, para exponer sus proyectos a familiares y compañeros, para interactuar con otros alumnos, etc., siendo las TIC's parte esencial en el aula (Díaz-Barriga, 2013). Sin bien, tal y como este autor el mero empleo de las TIC's no genera conocimiento, es por ello que autores como Dornaleteche-Ruiz et al. (2015) señalan la necesidad de introducir la alfabetización mediática.

Garítaonandia, Fernández y Oleaga (2004) exponen como en el caso de UK, los adolescentes en el 2004 usaban prioritariamente Internet para realizar trabajos académicos y buscar información. Aunque se observaba que también lo usaban para enviar y recibir mensajes instantáneos. Actualmente, Tsitsika et al. (2014) en una investigación con adolescentes europeos de diversas naciones expone que el 70% de ellos usa regularmente las redes sociales. Además enfatizan como el 40% de ellos las usan un promedio de dos horas al día.

2. Objetivos

Los objetivos del estudio son:

— Determinar la incidencia de la adicción a Internet en adolescentes europeos con un perfil depresivo.

— Sensibilizar a la comunidad educativa de la necesidad de introducir competencias en tratamiento de las TICs y de generar proyectos de intervención.

3. Metodología

La metodología que llevo a cabo fue un meta-análisis. Este pretende estudiar la relación entre adicción y depresión en adolescentes europeos en los últimos años (2013-2019). Se han empleado las bases de datos: Scopus, Pyscoinfo y Science Direct y el software especializado CMA (Comprehensive Meta-Analysis Software).

En cuanto a las estrategias de búsqueda, se aplicó la acción booleana: "depressive AND (internet addiction OR addictive level) AND (social network OR internet) AND Europe".

Los criterios de inclusión fueron: edad media de la muestra comprendida entre los 12 y los 18 años de edad, estudios de corte cuantitativo con datos estadísticos claros (correlaciones de Pearson y Odds Ratio) y fecha de publicación de 2013 a 2019.

Del total de resultados que devolvieron las búsquedas, fue preciso hacer una criba manual leyendo el abstract de cada estudio. De esta forma, se pudieron localizar aquellos artículos cuya muestra era europea.

La muestra está conformada por 8 estudios que aglutinan una población de 14.354 adolescentes europeos de 12 a 18 años de edad, cuya edad media es de 15,56 años. En lo referente al sexo cabe indicar que 48'76% fueron hombres y 51,24% mujeres. No obstante un estudio no ofrecía datos en cuanto al sexo. Debido a la naturaleza de la muestra se decidió seguir el modelo de efectos fijos (Martin-Andrés y Luna del Castillo, 2004).

Los estudios seleccionados se exponen en la tabla de a continuación:

Tabla 1. Gráfica resumen de los estudios seleccionados.

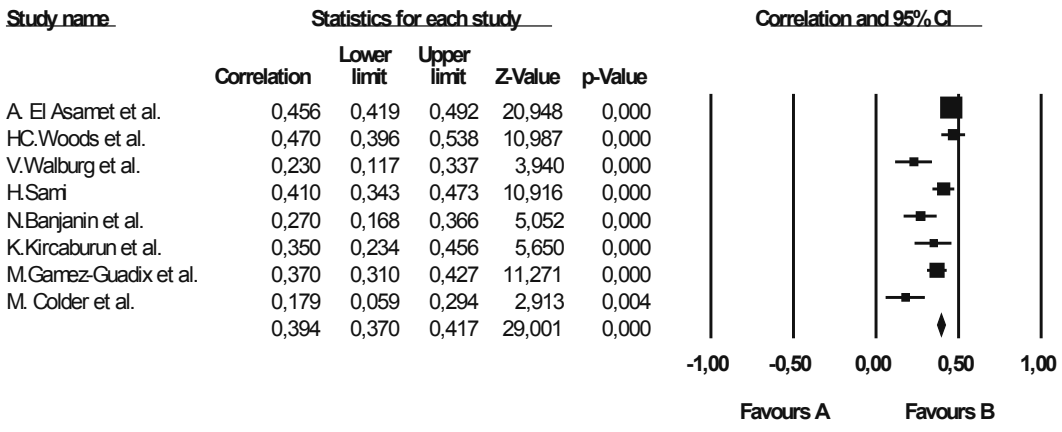
Autor	Fecha	País	H %	M %	Edad media	Base	Revista	Instrumento para medir adicción	Instrumento para medir depresión
El Asam et al.	2019	UK	53	47	12,5	Science Direct	Addictive Behavior	Problematic Internet Use (PIUQ)	Patient Health Questionnaire 9 (PHQ)
Woods, Scott	2016	UK Escocia	?	?	14	Scopus	Journal of Adolescence	Social Integration and Emotional Connection subscale of the Social Media Use Integration Scale	Hospital Anxiety and Depression Scale
Walburg et al.	2016	Francia	40,2	59,8	16,5	Scopus	Children and Youth Services Review	Internet Addiction Test (AIT)	Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D)
Sami et al.	2018	Israel	45,4	54,6	14,95	Science Direct	Psychiatry Research	Internet addiction test (IAT)	Patient Health Questionnaire 9 (modified for adolescents) (PHQ-A)
Colder Carras et al.	2017	Holanda	48,8	51,2	14,1	Science Direct	Computers in Human Behavior	Video game addiction test (VAT)	Depressive Mood List
Banjanin et al.	2015	Serbia	34,5	65,5	18,45	Scopus	Computers in Human Behavior	Young Internet Addiction Test, designed	Center for Epidemiologic Studies of Depression Scale for Children (CES-DC)
Kircaburun et al.	2019	Turquía	93	7	18,78	Scopus	European Journal of Psychotraumatology	Ten-item internet gaming disorder test (IGDT-10)	UCLA Loneliness Scale-Short form (ULS-4)
Gámez-Guadix et al.	2013	España	41,1	58,9	15,2	Science Direct	Journal of Adolescent Health	Generalized Problematic Internet Use Scale 2	Brief Symptom Inventory

4. Resultados

El meta-análisis expone como existe correlación positiva significativa entre adicción y depresión entre los adolescentes. El tamaño del efecto es r=0,394. Según Cohen (1998) existe una correlación moderada alta entre el uso adictivo de Internet y la depresión en adolescentes europeos. El intervalo de confianza oscila entre 0,370-0,417 con un 95% de fiabilidad, encontrándose buena parte de la muestra dentro del mismo. Destaca como El Asam et al. (2019) y Wood et al. (2016) ambos realizados con muestras de Reino Unido presentan valores por encima del límite superior, a diferencia de Banjanin et al. (2015), Walburg et al. (2016) y Colder et al. (2017), que no llegan a al límite inferior, con muestra serbia, francesa y holandesa respectivamente.

Existe consenso en todas las investigaciones en cuanto a la relación de las variables de adicción a Internet y depresión, siendo esta significativa y positiva. Si bien, se observan diferencias en cuanto a su intensidad. A priori, la muestra de Reino Unido (El Asam et al., 2019 y Woods et al., 2016) independientemente de la edad, son los que presentan mayor interacción entre ambas variables. Seguidos de cerca por la muestra de Israel (Sami et al., 2018), la cual también presenta una correlación alta. En la tercera posición se encuentra la población española (Gamez-Guadix et al., 2013) seguida de la turca (Kircaburun et al. 2019), los cuales mantienen una correlación por debajo de la media. Con valores bajos encontramos los casos de Serbia (Banjanin et al., 2015), Francia (Walburg et al., 2016) y Holanda (Colder et al., 2017).

Gráfico 1. Forest Plot



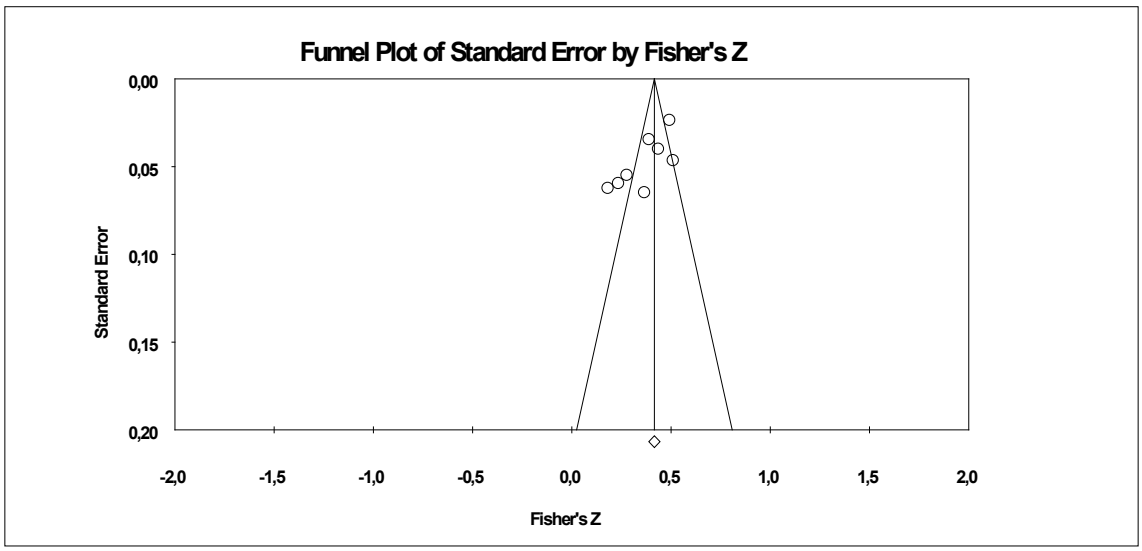
El gráfico 1 de forest plot presenta una gran diversidad de resultados entre las diferentes naciones. Es decir es evidente la existencia de heterogeneidad. Atendiendo a Higgins y Green (2011), se estudia la heterogeneidad mediante los estadísiticos Q = 46,152, I^2=84,88% y p<0,000. Estos permiten rechazar la hipótesis nula (homogeneidad en los estudios) aceptando la heterogeneidad de los mismo, siendo esta fruto de la variabilidad y no del sesgo por publicación (Martin-Andrés y Luna del Castillo, 2004). Este último queda reafirmado con la prueba de Egger's (ver figura 1), en el cual vemos como el error estándar (1,77) es próximo a 0.



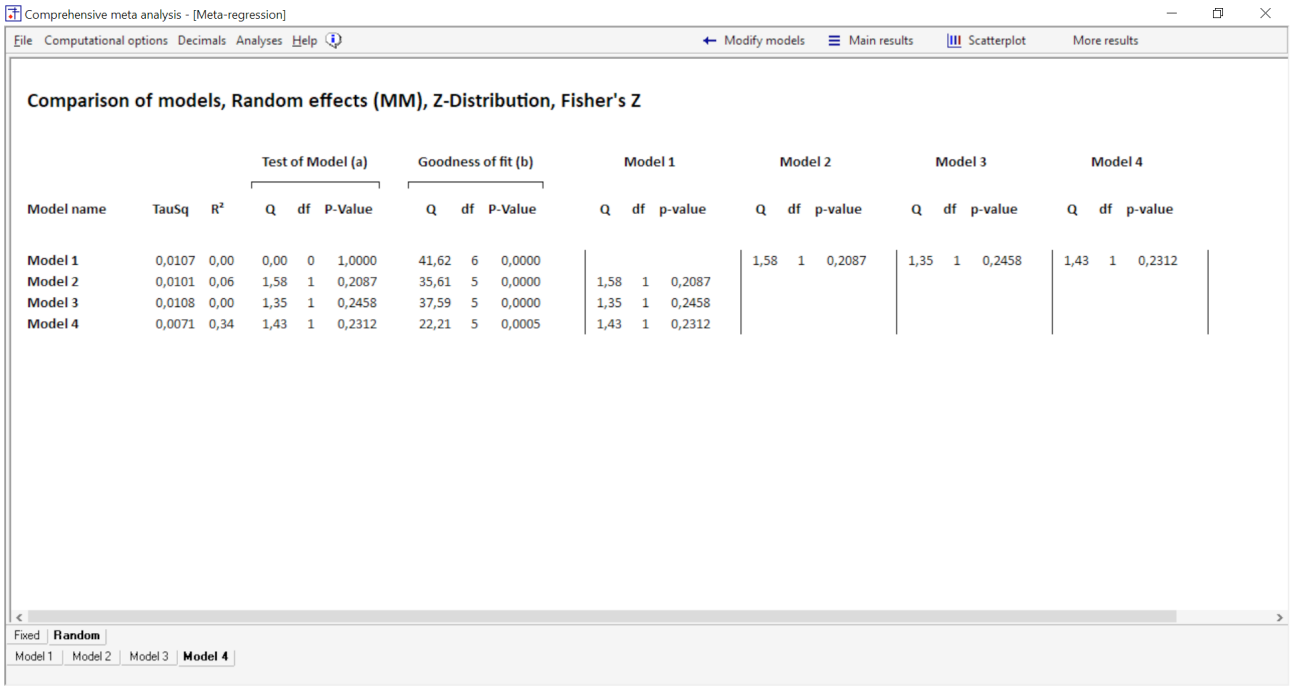
Figura 1. Prueba de Egger's.

En el gráfico 2 de funnel plot o de embudo se observa la diversidad y heterogeneidad que se había patentado previamente. Claramente encontramos como cuatro investigaciones están fuera del embudo. Tres de ellas por el lado izquierdo previsiblemente aquellas referidas a Holanda, Francia y Serbia y una por el lado derecho, previsiblemente una con muestra de Reino Unido. La discrepancia entre naciones hace preguntarse si la edad o el sexo influyen de determinada forma.

Gráfico 2. Funnel Plot



Se consideró necesario introducir las variables moderadoras de sexo y edad para determinar si alguna de ellas explicaba parte de la varianza, para ello se realizó una meta-regresión (ver figura 2). Los modelos generados fueron: modelo 1 (sin ninguna variable), modelo 2 (variable moderadora sexo femenino), modelo 3 (variable moderadora sexo masculino) y modelo 4 (variable moderadora edad). Sin embargo, la meta-regresión no aporto ningún dato significativo. En conclusión, ni la edad, ni el sexo explica algún porcentaje significativo de la varianza. Es por ello que la variabilidad encontrada en las investigaciones debe tener un origen distinto al de estas variables.


Comprehensive meta analysis - [Meta-regression]

File Computational options Decimals Analyses Help | Modify models | Main results | Scatterplot | More results

Comparison of models, Random effects (MM), Z-Distribution, Fisher's Z

			Test of Model (a)			Goodness of fit (b)			Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
Model name	TauSq	R^2	Q	df	P-Value	Q	df	P-Value	Q	df	p-value	Q	df	p-value	Q	df	p-value	Q	df	p-value
Model 1	0,0107	0,00	0,00	0	1,0000	41,62	6	0,0000				1,58	1	0,2087	1,35	1	0,2458	1,43	1	0,2312
Model 2	0,0101	0,06	1,58	1	0,2087	35,61	5	0,0000	1,58	1	0,2087									
Model 3	0,0108	0,00	1,35	1	0,2458	37,59	5	0,0000	1,35	1	0,2458									
Model 4	0,0071	0,34	1,43	1	0,2312	22,21	5	0,0005	1,43	1	0,2312									

Fixed | Random

Model 1 | Model 2 | Model 3 | Model 4

Figura 2. Comparación de modelos (variables moderadoras) Z-Distribution, Fisher's Z.

5. Conclusiones

Existe relación significativa moderada positiva entre la adicción a Internet y la depresión en adolescentes europeos. Quedando patente la comorbilidad entre ambas patologías en esta población. Si bien los datos varían enormemente según el país, es especialmente dramática la situación de Reino Unido e Israel mientras que Holanda no parece sufrir tanto ambas afecciones. De cualquier modo el tamaño del efecto devuelto (r=0,394) expone una relación moderada alta, lo que implica comenzar a realizar intervenciones en la escuela secundaria con la finalidad de que esta problemática no se extienda a la vida adulta.

Referencias

Back, M. et al. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 20, 1-3.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura: México.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

***Banjanin,** N., Banjanin, N., Dimitrijevic, I., & Pantic, I. (2015). Relationship between internet use and depression: focus on physiological mood oscillations, social networking and online addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, *43*, 308-312. DOI:10.1016/j.chb.2014.11.013

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2a ed.*). Hillsdale, NJ: Erlbaum. DOI: 10.4324/9780203771587

***Colder-Carras,** M., Van Rooij, A. Van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q. & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior 68*, 472-479. DOI: 10.1016/j.chb.2016.11.060

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4(10) 3-21.

Dornaleteche-Ruiz et al. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 44 (22), 177-185.

***El Asam,** A., Samara, M. & Terry, P. (2019). Problematic internet use and mental health among British children and adolescents. *Addictive Behaviors 90*, 428–436. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.007

Erving Goffman (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*

***Gamez-Guadix,** M. Orue, I. Smith, P. & Calvete, E. (2014). Depressive symptoms and problematic Internet use among adolescents: Analysis of the longitudinal relationships from the cognitive behavioral model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *17*(11), 714-719. DOI: 10.1089/cyber.2014.0226

García-Piña, C. (2008) Riesgos del uso de internet por niños y adolescentes. *Estrategias de seguridad. Acta Pediátrica de México*, 29 (5).

Garítaonandia, C., Fernández, E. y Oleaga, J.A. (2004). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *DOXA,* 3, 45-64.

Hetz, P., Dawson, C. & Cullen, T. (2015). Social Media Use and the Fear of Missing Out (FoMO) While Studying Abroad, *Journal of Research on Technology in Education*, 47:4,259-272, DOI: 10.1080/15391523.2015.1080585

Higgins, JPT., Thompson, SG., Deeks, JJ. & Altman, DG. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BJM*, *327*, 557-560. DOI:10.1136/bmj.327.7414.557

Jun, S. (2016). The reciprocal longitudinal relationships between mobile phone addiction and depressive symptoms among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior, 58*, 179-186. DOI:10.1016/j.chb.2015.12.061

***Kircaburun,** K., Griffiths, M.D & Billieux. J. (2019). Psychosocial factors mediating the relationship between childhood emotional trauma and internet gaming disorder: a pilot study, European *Journal of Psychotraumatology*, *10(1)*, DOI: 10.1080/20008198.2018.1565031

Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Comunicación y pedagogía*, 184, 65-69.

Martin-Andrés, A. y Luna del Castillo, J.D. (2004). *Bioestadística para las Ciencias de la Salud*. Madrid: Ediciones Norma-Capitel.

Müller et al. (2016). A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Computers in Human Behavior* 55, 172-177.

Tsitsika et al. (2014). Online Social Networking in Adolescence: Patterns of Use in Six European Countries and Links With Psychosocial Functioning. *Journal of Adolescent Health* 55, 141-147.

Saldaña, D. (2001). Nuevas tecnologías: nuevos instrumentos y nuevos espacios para la psicología. *Apuntes de Psicología*, 19(1), 5-10.

***Sami,** H., Danielle, L., Lihi, D. & Elena, S. (2018). The effect of sleep disturbances and internet addiction on suicidal ideation among adolescents in the presence of depressive symptoms. *Psychiatry Research*, *267*, 327–332. DOI: 10.1016/j.psychres.2018.03.067

Serrano Puche, J. (2012). La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman. *Anàlisi,* 46, 1-17.

Rabadán Crespo, A. V. (2016): Selfie y la impronta visual: el autorretrato 3.0 representación, presentación, corporealización, *Icono* 14, volumen 14 (2), pp. 25-47. doi: 10.7195/ri14.v24i2.952

Renobell, V. (2005). Hipervisualitat. La imatge fotogràfica en la societat del coneixement i de la comunicació digital. *UOC Papers: revista sobre la societat del coneixement*

***Walburg,** V., Mialhes, A. & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review, 61*, 327–331. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.009

***Woods,** H.C., Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence, 51*, 41-49. DOI:10.1016/j.adolescence.2016.05.008

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34 (135), 134-148.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Aplicación de la neuropsicología educativa en las aulas: Salud para el cerebro

Cristina de-la-Peña[1], María Yolanda Sevilla-Vera[2]
[1]*Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (España),*
[2]*Universidad de Castilla La Mancha (España)*
E-mail: cristina.delapena@unir.net[1], myolanda.sevilla@alu.uclm.es[2]

Resumen

Encuadramento Conceptual: En la última década, se está produciendo un incremento exponencial de la investigación centrada en la Neuropsicología aplicada al contexto educativo, debido al mayor conocimiento acerca del impacto que los procesos neuropsicológicos tienen en el rendimiento académico y desarrollo de los estudiantes. **Objetivos:** Realizar una síntesis de las aportaciones científicas de los últimos diez años de la neuropsicología educativa en los ámbitos de función ejecutiva, creatividad, dificultades de aprendizaje y aplicación de la neurotecnología. **Metodología:** Análisis exhaustivo de los estudios teóricos y empíricos realizados por investigadores especializados en la temática extraídos de las bases de datos Web of Science (en adelante WoS) y Dialnet desde 2009-2019. **Resultados:** Exposición de los principales resultados de los diversos trabajos que aportan información en función ejecutiva, creatividad, dificultades de aprendizaje y neurotecnología. Se obtienen 108 documentos y después de una selección quedan reducidos a 39 documentos, de los que 22 publicaciones pertenecen a la base de datos WoS y 17 publicaciones pertenecen a la base de datos Dialnet. **Conclusión:** Estos hallazgos permiten analizar la evolución de la neuropsicología educativa y proporcionan herramientas prácticas y funcionales de trabajo en el aula para optimizar los procesos neuropsicológicos de los estudiantes de distintas etapas educativas para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz y mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: neuropsicología educativa, función ejecutiva, creatividad, dificultades de aprendizaje, neurotecnología.

Abstract

Conceptual Framework: In the last decade, an exponential increase of the research centered in the Neuropsychology applied to the educational context is taking place, due to the greater knowledge about the impact that the neuropsychological processes have on the academic performance and development of the students. **Objectives:** Make a synthesis of the scientific contributions of

the last ten years of educational neuropsychology in the areas of executive function, creativity, learning disorders and application of neurotechnology. **Methodology:** Comprehensive analysis of the theoretical and empirical studies carried out by researchers specialized in the subject matter extracted from the WoS and Dialnet databases from 2009-2019. **Results:** Exhibition of the main results of the various works that provide information on executive function, creativity, learning disorders and neurotechnology. 108 documents are obtained and after a selection they are reduced to 39 documents of wich 22 publications belong to the WoS database and 17 publications belong to the Dialnet database. **Conclusion:** These findings allow us to analyze the evolution of educational neuropsychology and provide practical and functional work tools in the classroom to optimize the neuropsychological processes of different educational stages' students to achieve a more effective teaching-learning process and improve educational quality.

Key words: educational neuropsychology, executive function, creativity, learning difficulties, neurotechnology.

1. Introducción

En los últimos años, se ha producido un incremento exponencial en la investigación centrada en la Neuropsicología aplicada al contexto escolar, debido al impacto que los procesos neuropsicológicos tienen en el rendimiento académico y desarrollo personal de los escolares. El informe de la OCDE (2009) recoge la relevancia de las neurociencias y su necesaria aplicación a la educación como se observa en el siguiente fragmento:

> *"¿Pueden la neurociencia y la neuropsicología cambiar la educación? Existe un resurgimiento global de neurociencia educacional. Los avances recientes en el campo de la neurociencia han aumentado significativamente su relevancia para la educación. Las tecnologías de imagenología permiten la observación del cerebro en funcionamiento, lo que ha significado una comprensión de las funciones perceptuales, cognitivas y emocionales, que tienen consecuencias para la educación" (p.31).*

En el informe se establece que con la aplicación de la neurociencia a las prácticas educativas se abren nuevos horizontes que benefician a todos los agentes educativos, a los alumnos para desarrollar su potencial, a los psicólogos y profesores para mejorar sus respuesta educativas y competencias profesionales, a los padres para favorecer un ambiente adecuado de aprendizaje y a las administraciones educativas para mejorar la excelencia y calidad educativa.

Las aportaciones de la neuropsicología a la educación proporcionan herramientas para optimizar los procesos cognitivos de los escolares mediante la aplicación de programas de intervención y mejorar la detección de problemas/ dificultades del alumnado. Esta neuropsicología educativa se aplica a los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención.

De manera concreta, dentro del aula y relacionado con la intervención, se pueden desarrollar programas que se basan en el entrenamiento sistemático de procesos cognitivos (atención, memoria, función ejecutiva, lenguaje, percepción, etc.) considerados fundamentales para la adquisición de los aprendizajes escolares y el desarrollo socioemocional de los niños (Bull, Espy y Wiebe, 2008; Diamond, 2013; Garon, Bryson y Smith, 2008). La revisión de la literatura científica evidencia que todos los escolares, con y sin dificultades, pueden beneficiarse de la intervención neuropsicológica en el aula mejorando las capacidades cognitivas. En niños con TDAH, Klingberg, Forssberg y Westerberg (2002) obtienen mejoras significativas en memoria de trabajo y en niños sin problemas son diversos los resultados positivos que se encuentran empleando diferentes programas de intervención neuropsicológica, como por ejemplo: Riggs, Greenberg, Kusché y Pentz (2006) aplicando el programa neurocognitivo Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) hallan beneficios significativos en función ejecutiva en alumnos de preescolar. Diamond, Barnet, Thomas y Munro (2007) utilizando el programa neurocognitivo Tools of the Mind en Educación Infantil obtienen que los niños mejoran significativamente en tareas de función ejecutiva. Thorell, Lindqvist, Bergman, Bohlin y Klingberg (2009) estimulando la memoria de trabajo y el control inhibitorio en niños preescolares, halla un aumento significativo en atención y memoria de trabajo verbal y visoespacial en los alumnos que habían recibido el programa de intervención neuropsicológico. Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Bub y Pressler (2011) aplican el programa Chicago School Readiness Project (CSRP) a niños preescolares y hallan mejoras significativas en función ejecutiva. Llorente, Oca, Solana y Ortiz (2012) utilizando el programa neurocognitivo H.E.R.A. en escolares de Educación Primaria observaron una mejora significativa de la capacidad atencional. Segretin et al. (2014) aplicando un programa de intervención en preescolares obtuvieron rendimientos superiores significativamente en tareas de atención, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio. Diversos estudios (Jaeggi, BuschKuehl, Jonides y Perris, 2011; Thorell, Lindquist, Nutley, Bohlin y Klinberg, 2009; Witt, 2011) aplicando programas de intervención neuropsicológicos en el aula obtienen mejoras significativas en memoria de trabajo.

Ante estos resultados positivos, es evidente que los profesionales de la educación se tienen que formar en neurociencia aplicada al aula para mejorar el rendimiento académico y personal de los alumnos y, a su vez, optimizar la calidad educativa.

A continuación, se describen brevemente las principales y actuales aportaciones de la neuropsicología educativa a los tópicos seleccionados en este estudio: creatividad, función ejecutiva, dificultades de aprendizaje y neurotecnología.

La creatividad constituye la capacidad para crear soluciones e ideas novedosas aplicables a las diversas situaciones de la vida cotidiana (Mumford, 2003). Diversos autores coinciden y evidencian la implicación en la creatividad de cuatro factores: el propio proceso creativo generador de la idea, el producto o resultado creativo, las características de la persona creativa y el ambiente en el que se está inmerso que potencia la creatividad. Guilford (1950) recoge la existencia de distintos componentes en la creatividad, como son, la flexibilidad que permite cambiar el foco de atención y enfoque sobre una situación, la fluidez que permite la generación de las ideas, la originalidad de las propias ideas y la elaboración que permite el diseño de productos con un alto nivel de análisis. Las investigaciones en neurociencia aplicada a la creatividad identifican que la región cerebral que se activa ante tareas creativas es la región prefrontal sede también de la función ejecutiva. Gonen-Yaacovi et al. (2013) describen la activación del área dorsolateral, la medial y lateral y el córtex prefrontal inferior y superior, además de otras conexiones con otras regiones cerebrales como la circunvolución temporal, circunvolución angular, sistema límbico, tálamo, cerebelo, lóbulo occipital, córtex parietal, etc. mientras se realizan tareas creativas.

La función ejecutiva conforma el procesamiento cognitivo que ejerce el control, regulando la cognición, emociones y comportamiento para la consecución de las metas y objetivos individuales (Miyake y Friedman, 2012). Para los investigadores, esta función ejecutiva está integrada por distintos componentes como el control inhibitorio, la flexibilidad, planificación, memoria de trabajo, fluidez verbal, etc. todas activando circuitos cerebrales de la corteza prefrontal y conexiones con otras regiones cerebrales. Distintas investigaciones (Geary et al., 2007) evidencia que un alto nivel en tareas de función ejecutiva es el mejor predictor de éxito en el rendimiento académico, incluso mejor predictor que el propio cociente intelectual.

Las dificultades de aprendizaje constituyen el trastorno del neurodesarrollo más común en la etapa educativa con una prevalencia mundial del 5%. Según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) dentro del trastorno específico de aprendizaje, se incluyen tres dificultades conocidas como dislexia, discalculia y disgrafía. De-la-Peña y Bernabéu (2018) en una revisión que realizaron sobre la neurociencia aplicada a las dificultades de aprendizaje describieron los mecanismos cerebrales implicados en dislexia y en discalculia así como las aportaciones desde la genética actual a dichos trastornos de aprendizaje. La dislexia y discalculia tienen un origen neurobiológico produciendo respectivamente dificultad en el procesamiento lector y en el procesamiento matemático. En el caso de la dislexia, hay una alteración en los circuitos funcionales dorsal, ventral y frontal inferior implicados en la lectura que generan todos los síntomas y manifestaciones que muestran los escolares disléxicos. En la discalculia, los problemas de activación se encuentran en el lóbulo parietal y en otras regiones cerebrales, puesto que en el procesamiento matemático están implicadas mayor diversidad de mecanismos cerebrales que en dislexia y provoca síntomas no solo a nivel matemático sino también

a nivel de otros procesos neuropsicológicos como atención, memoria, habilidades visoespaciales, lenguaje y función ejecutiva.

En relación a la neurotecnología, es el tópico más actual y que necesita todavía un mayor desarrollo para su instauración en el contexto educativo. Aunque hoy en día, en las aulas ya se utilizan herramientas tecnológicas todavía falta conectar esta tecnología con la neurociencia. Para De la Peña (2017, p.37) "la neurotecnología aplicada a la evaluación facilita un diagnóstico más certero y el diseño de programas de detección y, a nivel de intervención, aporta aplicaciones y programas que promueven actividades más divertidas y lúdicas en el tratamiento." La neurotecnología se puede aplicar en las aulas tanto potenciar el rendimiento de niños sin problemas como para mejorar el proceso de aprendizaje en niños con trastornos o dificultades. Actualmente, existen programas comercializados que promueven esta neurotecnología con actividades predeterminadas y parámetros fijos pero también se van generando herramientas como JClic que permiten al profesorado en las aulas diseñar sus propias actividades personalizándolas a los contenidos y a sus alumnos con la flexibilidad de adaptar diferentes parámetros. En cuanto a la heterogeneidad de herramientas neurotecnológicas disponibles para utilizar en el contexto educativo, De la Peña (2017) en un estudio de revisión sobre las mismas en población con TDAH y dificultades de aprendizaje encuentra que el 46% son software o programas informáticos, el 29% son aplicaciones, un 12.5% son recursos basados en realidad virtual y un 12.5% son los videojuegos específicos cognitivos y generales.

En este contexto, el obejtivo de este trabajo teórico es analizar las aportaciones científicas de los últimso diez años de la neuropsicología educativa en el ámbito de la creatividad, función ejecutiva, las dificultades de aprendizaje y la neurotecnología.

2. Metodología

2.1 Bases de datos

El método que se emplea en esta revisión teórica se centra en un análisis exhaustivo de todos los estudios de investigación empíricos y teóricos que existen en los últimos diez años hallados en las bases de datos WOS y Dialnet.

2.2 Descriptores

Los descriptores que se han utilizado para realizar la búsqueda en las bases de datos comentadas en el apartado anterior son: neuropsicología educativa, creatividad, función ejecutiva, dificultades de aprendizaje y neurotecnología/ tecnología para la base de datos de Dialnet que tiene publicaciones en español y la traducción de todos los descriptores en inglés para la base de datos WoS que tiene un carácter más anglosajón.

2.3 Fórmulas de búsqueda

Para conseguir la obtención de un adecuado número de resultados en las bases de datos WoS y Dialnet y acotar la búsqueda se utilizaron operadores booleanos (Y/AND). De manera específica, se emplearon para Dialnet: neuropsicología educativa Y creatividad; neuropsicología educativa Y función ejecutiva; neuropsicología educativa Y dificultades de aprendizaje; neuropsicología educativa Y neurotecnología; neuropsicología educativa Y tecnología. Para la base de datos WoS se utilizaron: neuropsychology AND creativity; neuropsychology AND executive function; neuropsychology AND learning difficulties; neuropsychology AND neurotechnology; neuropsychology AND technology.

Los criterios de inclusión que se han usado para aceptar las publicaciones científicas en este trabajo de revisión son los siguientes:

— Período comprendido entre 2009 y 2019.

— Trabajos científicos empíricos y de revisión teórica.

— Publicaciones en forma de artículos, capítulos de libros, libros y tesis.

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica las autoras de este trabajo fueron seleccionando con un acuerdo del 100% las publicaciones que formarían parte de la revisión teórica de este estudio, evitando la repetición de documentos de las bases de datos y la inclusión de temáticas relacionadas con neuropsicología clínica y no con neuropsicología educativa o con edades diferentes a las referentes a etapas educativas.

3. Resultados

En este apartado, se muestran de manera detallada los resultados obtenidos de la revisión teórica realizada según la base de datos.

En la base de datos WoS, se encuentran 63 documentos científicos que después de la selección quedan reducidos a 22 documentos distribuidos de la siguiente manera:

— Educational neuropsychology and Creativity: 4 documentos reducido a 1 artículo.

— Educational neuropsychology and Executive function: 47 documentos reducido a 15 documentos, de los que 14 son artículos y 1 un proceedings paper.

— Educational neuropsychology and Learning difficulties: 8 documentos reducido a 3 artículos.

— Educational neuropsychology and Technology: 4 documentos reducido a 3 publicaciones de las que 1 es artículo, 1 capítulo de libro y 1 proceedings paper. Con el descriptor neurotechnology no se obtienen documentos.

Los 22 documentos seleccionados de la base de datos WoS el 100% están escritos en idioma inglés, el 86% son artículos, el 10% proceedings paper y el 4% capítulo de libro.

La evolución de las 22 publicaciones según los años es la siguiente:

— 2013: 0 documentos.

— 2010, 2014, 2015, 2016 y 2019: 1 documento.

— 2009, 2011, 2012: 2 documentos.

— 2017: 4 documentos.

— 2018: 7 documentos.

En la base de datos Dialnet, se encuentran 45 documentos científicos que después de la selección quedan reducidos a 17 documentos distribuidos de la siguiente manera:

— Neuropsicología educativa y Creatividad: 9 documentos reducido a 3 artículos.

— Neuropsicología educativa y Función ejecutiva: 21 documentos reducido a 8 publicaciones, de las que 6 son artículos y 2 capítulos de libro.

— Neuropsicología educativa y Dificultades de Aprendizaje: 10 documentos reducido a 4 publicaciones, de las que 2 son artículos y 2 capítulos de libro.

— Neuropsicología educativa y tecnología: 5 documentos reducido a 2 publicaciones, 1 artículo y 1 libro. Con el descriptor neurotecnología no se obtienen documentos.

Los 17 documentos seleccionados de la base de datos Dialnet están todos escritos en español, el 70% son artículos, el 24% son capítulos de libro y el 6% libro.

La evolución de las 17 publicaciones según los años es la siguiente:

— 2009, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2017: O documentos.

— 2013 y 2019: 1 documento.

— 2015 y 2018: 3 documentos.

— 2016: 7 documentos.

Teniendo en cuenta la base de datos WoS y Dialnet sobre el tipo de documento y la temática más tratada, se observa que el formato de artículos es el más utilizado y el tópico en el que se realizan más documentos de los estudiados es en función ejecutiva.

En la figura 1, se muestra la evolución temporal de la producción de documentos en las bases de datos WoS y Dialnet desde el año 2009 hasta el año 2019. Como se puede observar, en la base de datos WoS, el año 2018 es en el que más publicaciones sobre neuropsicología educativa relacionada con creatividad, función ejecutiva, dificultades de aprendizaje y tecnología hay seguido del año 2017. En la base de datos Dialnet, el año en el que hay mayor volumen de producciones científicas es el 2016, seguido del 2015 y 2018.

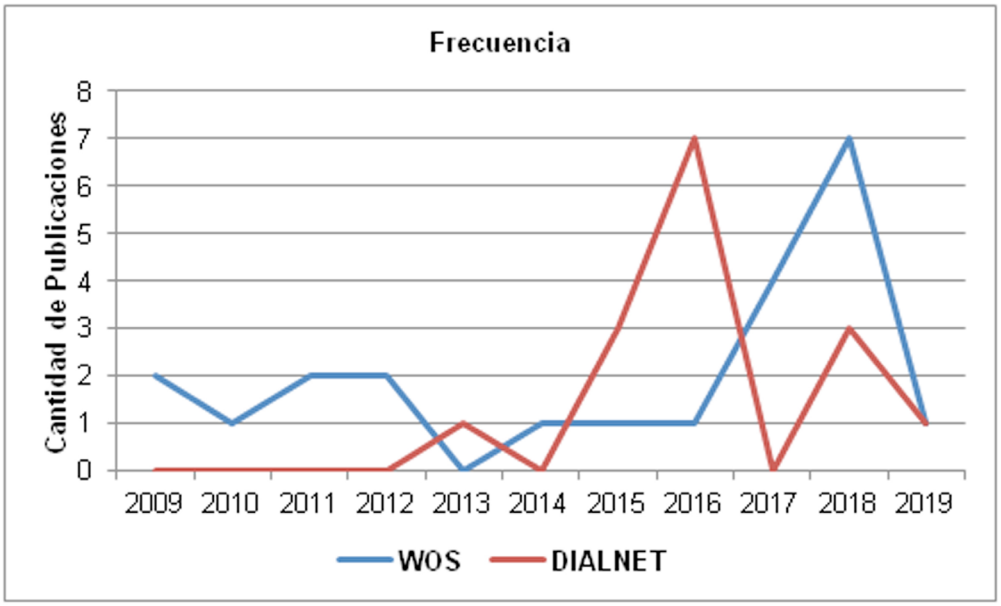


Figura 1. Evolución temporal de las publicaciones científicas en WoS y Dialnet

4. Discusión/Conclusiones

En la última década, existe un creciente interés en la aplicación de la Neuropsicología al contexto escolar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar el rendimiento académico y evitar el fracaso escolar.

Los resultados obtenidos de esta revisión teórica ponen de manifiesto que poco a poco se están generando producciones científicas sobre la neuropsicología educativa aunque todavía falta un mayor desarrollo en las próximas décadas. En las bases de datos utilizadas, WoS y Dialnet, el formato de publicación mayoritario para la divulgación de los documentos es el artículo, sobre todo en los últimos años a partir del 2016 y con más producciones científicas en la base de datos Dialnet con idioma en español que en la base de datos WoS anglosajona. Actualmente, el tópico más investigado tanto teóricamente como en investigación en neuropsicología aplicada al contexto educativo en la función ejecutiva.

En cuanto a las implicaciones educativas que tienen las aportaciones de la neuropsicología a las aulas son prácticas y funcionales para mejorar la salud del cerebro de los escolares y se exponen a continuación algunas a modo de ejemplo.

Bernabéu, De la Peña y Solano-Pinto (2019) proponen actividades para estimular conjuntamente creatividad y función ejecutiva en niños de educación infantil y primaria adaptables a cualquier curso educativo y contenido curricular, como son:

— “Juegos de simulación social.

— Juegos de dramatización y role-playing.

— Tormenta de ideas antes de comenzar cada tema y al finalizar el mismo, lo que permitirá comparar el grado de adquisición de los contenidos.

— Ejercicios de ordenación.

— Actividades en grupos cooperativos, en los que se ha de interactuar y resolver problemas.

— Tareas de redactar y contar un tema.

— Enseñanza de autoinstrucciones, aplicable a cualquier contenido curricular.

— Ejercicios de categorías y etiquetas semánticas.

— Juego Simón dice…

— Ejercicios de secuenciación.

— Actividades de collage, spot publicitario.

— Inventar distintos finales para una misma situación.

— Enseñar distintas maneras de resolver un problema.” (p.19).

Por otra parte, De-la-Peña (2017) propone herramientas tecnológicas para utilizar con niños con dificultades de aprendizaje:

— Dislexia:

- Piruletras: procesamiento fonológico.
- Galexia: fluidez lectora.
- Tradislexia: procesamiento semántico, sintáctico, ortográfico, fonológico y percepción del habla.
- Lexia: procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.
- Letras con más: conciencia fonológica.

— Discalculia:

- Entusiasmat: habilidades matemáticas.
- Nummerus: línea numérica mental, cálculo, operaciones de suma y resta, estimaciones, sistema base 10, conciencia de número y resolución de problemas.
- DinamoNúmeros: Sentido del número, resolución de problemas, operaciones matemáticas, etc.
- La granja matemática: cálculo mental en niños, usando la suma, resta y multiplicación.
- GenMagic: cálculo, resolución de problemas, conteo, operaciones aritméticas, etc.

La manera de trabajar estas implicaciones educativas en las aulas puede ser mediante programas de intervención ejecutados por los profesores de forma diaria o semanal, adaptándolos al curso educativo y a las características de los escolares, promoviendo la personalización en aquellas situaciones que se permitan.

Referencias

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* Washington DC: APA.

Bernabéu, E., De-la-Peña, C. y Solano-Pinto, N. (2019). La creatividad y funciones ejecutivas en la infancia y la niñez. En Fernández, R. y Solano, N. (Coord.), *Ciencias Creactivas* (pp.13-26). Málaga: Aljibe.

Bull, R., Espy, K. y Wiebe, S. (2008). Short-term memory, working memory and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology, 33*, 205-228. doi: 10.1080/87565640801982312

De-la-Peña, C. (2017). Neurotecnología: neuropsicología + tecnología aplicada a las dificultades de aprendizaje y TDAH. En Nuñez, J.C. et al.,(Comps.), *Perspectivas psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales* (pp.37-42). Scinfoper.

De-la-Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychological, 17*(3), 1-11. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy 17-3.ddrs

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64,* 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., Barnet, W., Thomas, J. y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science, 333*, 1387-1388. doi: 10.1126/science.1151148

Garon, N., Bryson, S. y Smith, I. (2008). Executive function in preschoolers: Areview using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31

Geary, D.C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L. y Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development, 78*, 1343-1359. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01069.x

Gonen-Yaacovi, G., de Souza, L. C., Levy, R., Urbanski, M., Josse, G. y Volle, E. (2013). Rostral and caudal prefrontal contribution to creativity: a meta-analysis of functional imaging data. *Frontiers in human neuroscience*, *7,* 465. Doi: 10.3389/fnhum.2013.00465.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5* (9), 444-454. doi:10.1037/h0063487

Jaeggi, S., Buschkuehl, M., Jonides, J. y Perrig, W. (2011). Short-and long-term benefits of cognitive training. *Proceedings of National Academy of Science, 108*(25), 10081-10086. doi: 10.1073/pnas.1103228108

Klingberg, T., Forssberg, H. y Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 24*(6), 781-791. doi: 10.1076/jcen.24.6.781.8395

Llorente, C., Oca, J., Solana, A. y Ortiz, T. (2012). Mejora de la atención y áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo. *Participación Educativa, 1*, 47-59.

Miyake, A. y Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of individual differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8-14.

Mumford, M. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creative Research Journal, 15*, 107–120.

OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje.* Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. y Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschooler's pre-academic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development, 82*, 362-378. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x

Riggs, N., Greenberg, M., Kusché, C. y Pentz, M. (2006). The meditational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum Prevention. *Science, 7*, 91-102. doi: 10.1007/s11121-005-0022-1

Segretin, M., Lipina, S., Hermida, M., Sheffield, T., Nelson, J., Espy, K. y Colombo, J. (2014). Predictors of cognitive enhancement after training in a sample of Argentinean preschoolers from diverse socioeconomic backgrounds. *Frontiers in Developmental Psychology, 5*, 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00205

Thorell, L., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G. y Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science, 12*, 106-113. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x

Witt, M. (2011). School based working memory training: Preliminary finding of improvement in children's mathematical performance. *Advance in Cognitive Psychology, 7*, 7-15. doi: 10.2478/v10053-008-0083-3

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Assessment on use habits of digital security: A training proposal under methodology Flipped Classroom

Raquel Barragán[1], Ramón Pacheco[2]

[1]*Universidad de Sevilla (Spain),*

[2]*EDIAC School of Social Work and Early Childhood Education, Strasbourg (France)*

rbarragan@us.es, pacheco@es2e.eu

Abstract

The development of digital skills is currently one of the main concerns of EU state members (DigCompEdu, 2017). One of the area of competence is linked to development of skills which have to do with Internet safe use (Area, Borrás and San Nicolás, 2015; Ferrari 2013; INTEF 2017). In this study we present the main findings of an experiment developed around a skill assessment test on students of Early Childhood Education of the University of Seville (Spain). Results allowed us to create a multimedia learning kit which was applied through flipped classroom methodology. A performance assessment was applied as well. Firstly, a descriptive study through ad hoc surveys under Google Forms was performed; the results point at important training lack among students around basic security competences such as antivirus use, passwords management or web tools settings, among others; results allowed us as well to create a multimedia learning kit according to SCORM, what favours transferability of this product to any other e-learning platform running under this standard. Complementary to this, a face-to-face cursus was implemented. On the other hand, results show that students are highly satisfied; they are, at the same time, interested in this topic. An assessment proposal has been articulated under pretest-posttest design. This last shows a big gap between previous competences and competences acquired after training. Coherence, adaptation and plan of the proposal have been also highlighted. Prospectively, this research plan searches for being implemented in EDIAC School of Social Work and Education in Strasbourg (France) in order to get high-quality data to perform a comparative study.

Keywords: Internet; digital skills; data protection; digital safety; ICT.

1. Introduction

In this paper, we describe an innovation project carried out at University of Seville. Its main aims are, on the one hand, to incorporate digital security skills to the training of future teachers and, on the other, to promote transversal training contents under *flipped classroom* methodology.

Digital security is described as "protection of information and personal data, digital identity protection, security measures, responsible and safe use" (INTEF 2017) and it is an essential part of digital teaching skill.

Current society is defined by accelerated technological harmony and permanent use of ICT. It is well known the need to fully implement effectively technology at educational centres. However, despite technological use presents straightforward benefits, it presents at the same time risks that can be linked to the quality of information, communication dynamics, digital identity, fraud, etc. This is why we consider that presence of digital security training in the initial training of future educators and teachers is particularly important.

So far, digital security or computer security was linked to business world and IT workers, such as programmers. However, the need to learn security strategies by all citizens is already evident. This is illustrated by the project "Andalusia 2020 Social Security and Confidence Plan", which takes part of the actions promoted by The Government of Andalusia (Junta de Andalucía), Spain, since 2007. Its objectives include the need for awareness programs and other actions about prevention of digital security among minors.

The latest EU report (EUKIDS 2014) indicates that children and youth skills are mainly restricted to recreational use and social networks, therefore there are important gaps linked to selective search for information, protection of digital identity and other not playful uses. Further research (Sureda, Coma and Morey 2010, Tejedor and Pulido 2012) indicates the importance of raising awareness and training families so that they assume their educational responsibility. In the same way, school also has to assume its educational responsibility towards families and students and this is why digital security is already included as a transversal area of digital teaching competence. This explains the rise in the need to develop teaching skills related to security, what represents a fundamental issue which is going to be approached in this study.

2. Conceptual framework

Currently, Information and Communication Technologies (ICT) have a massive presence in the daily activity of children and adolescents, and well as their early use is increasing.

The studies of recent years have advised about the risks of the relationship between minors and ICT. (Garmendia, Garitaonandia, Martínez and Casado, 2012). These researches are emphasizing the influence of ICT in different aspects, such as psychological development and well-being (Devine and Lloyd, 2012; Méndez and González, 2018; Viñas and González, 2010), academic performance (Castellana, Sanchéz-Carbonell, Graner and Beranuy, 2007) and even family environment (Muñoz et al., 2016; Liu, Fang, Deng and Zhang, 2012; Rial, Gómez, Braña and Varela, 2014).

Most studies on the use of ICT have focused on adolescence, although children between 8 and 11 have access to them with increasing frequency. Studies carried out in Europe highlight the early access to media by minors, just as its increasingly extensive and longer use (Olafsson, Livingstone and Haddon, 2013). In Spain, according to data provided by the Ministry of Internal Affairs (2014), approximately 60% of 10 to 17 years-old-children used Internet every day between one and two hours; 66.2% had some profile (one or more) in a social network, a percentage that reaches 90% within adolescents over 15 years of age.

If minors have Internet access at younger ages, training for safe use must involve these younger groups. This is especially relevant because most of the measures developed focus on adolescents rather than youngers. We have data about the skills that minors presents in the digital security area. According to studies, the more children develop activities, more skilled and confident they are (Livingstone and Helsper, 2007, 2009). The role of skills in the mediation between risk and harm is not so clear. However, there are indicators showing that the more skilled children are, lower will be the probability of being damaged by online risks. In this sense, children who have harmed tend to present a lower level of digital skills (Sonck and de Haan, 2013).

According to the study of Garmendia *et al.*, (2016), three safety skills can be implemented by 50% of the children: blocking messages from unwanted contacts (59%), finding information about safe browsing (52%) and deleting the record of the pages visited (50%). However, blocking spam (47%), changing privacy settings (46%) or blocking pop-ups (40%) are less frequent skills. These skills related to Internet security present great variations by age and gender.

Concerns about digital security are growing in the light of the data. This rising interest has promoted initiatives focusing on the safe and responsible use of Internet by minors. Digital security must be present in the schools in order these goals to be achieved; and to overcome this challenge, teacher training is necessary. Despite this, content related to this issue is not present in plan of study. Hence

the need to incorporate contents of the digital security area (such as the protection of information and personal data, security measures and the responsible and safe use of ICT) in initial training of our future teachers and educators.

3. Project description

we present now a project under the title "Training action in digital security for future teachers and educationalists through flipped classroom method". Its objective is to meet the demands to promote the development of digital security, as part of the digital teaching competence, in students of the Faculty of Education of the University of Seville. This project has been funded by "III Plan Propio de Docencia" through the call "Apoyo a la Coordinación e Innovación Docente" (ref. 1.2.3) of University of Seville, during 2017/2018 and 2018/2019.

The main aim is to design and implement a training action oriented to the development of digital security competences through the use of flipped classroom methodology. We have the support of the learning platform used by University of Seville. This methodology allows students to get access to the training content at time and place where the teacher is not present; later, the contents are applied in class using active methodologies. As a part of a didactical strategy, this training action has been transversally implemented as well, what allowed us to link it to different subjects and courses at undergraduate and master levels. This system makes possible to train our students in digital security without overloading the syllabus, minimizing the impact caused by the dedication of classroom-based sessions to issues outside the educational programme.

The design of the proposal requires creation of materials, learning objects and specific educational resources on digital security in the field of education, which should be included in the different subjects at undergraduate and master levels. For this purpose, the creation of an interdisciplinary team of teachers is necessary, which allows the incorporation of these transversal contents to their teaching practices through innovative methodologies based on ICT use and active learning. The following didactical principles represent the central focus of the decisions taken by the project team:

— The students can develop their autonomy through the didactic material designed.
— The schedule of dedication is flexible: each student can review the material outside official time and through various devices, computer, tablets, smartphones...
— The work of teachers is not focused on the transmission of knowledge, but on creating spaces for analysis and reflection on real situations in the teaching context.

The process followed for the design and development of the project is divided into three key stages that are divided, in turn, into different actions.

a. Design stage: the design of instructional pedagogical material requires a previous and consensual approach to the common didactic structure. In order for the materials to be coherent, it is necessary to create a fluid communication between the training team and the team responsible for digitalizing, recording and integrating all the materials. In our case, the team in charge of technical issues has been the Audio-visual Resources Service of University of Seville. The interdisciplinary team has been in charge of selecting and organizing the training contents and planning their didactical development. For this reason, on the one hand, the team has created a wide variety of resources, taking advantage of some available on the network and generating their own multimedia materials and, on the other, the team has generated different activities too. Precisely, the design of activities has played a main role in this project, because through the activities it has been possible to make cross-sectional contents for the different subjects.

b. Development stage: before the implementation of the proposed training action it is necessary to carry out the selection of the groups of students in which the training proposal will be experienced. It is necessary to consider the temporary availability, the presence of different degrees and the variety of levels. Until now, training on digital security has been implemented in General Didactics for the Degree of Pedagogy, Organization of Educational Centre for the Degree of Primary Education and Didactics of Music and Basic Music Education for the degree of Early Childhood Education. It has also been implemented in Audiovisual Communication Training for Personal Development within the Master's Degree in Psychopedagogy. As we can see, the proposal has a cross-sectional nature, because the training action designed is valid and useful in a wide variety of profiles and subjects. The implementation has been done under the flipped classroom pedagogical model. This model search for enhancing the acquisition of skills through autonomous work outside the classroom, so that the time spent working in class is used for the development of practical activities in the framework of cooperative learning (Bergmann and Sams, 2012; McDonald and Smith, 2013; Tourón and Santiago, 2015; Tucker, 2012). Therefore, design of the training action is very important. This design should be focused on the promotion of self-learning (Basso, Bravo, Castro, Moraga, 2018; Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez and Rosario, 2013; López, 2013). The implementation of each

module of the instructional material means a face-to-face class to contextualize the issue in each subject and to present the materials. Procedure to be followed by students is explained and questions are clarified. During this session, it is exposed the importance of working with this kind of competences for their professional future as teachers. Then, students will have access to the designed training module, which is located on the learning platform, and they will be able to visualize and execute the activities by themselves. Maximum time available for the development of the virtual part is established and the date of face-to-face session is fixed. During the virtual part, students have the materials to reproduce and visualize them as many times as necessary. Later, during a face-to-face session, with the teacher playing a role of guide, activities are carried out. During these activities the training contents are applied to practical situations to acquire the competences. In addition, each experimental group has received the visit of an expert in the subject in order to organize a conference-workshop. This activity provides a different perspective of the competences worked, and it also makes it possible to consolidate and go in depth in their understanding and knowledge.

c. Assessment stage: In order to get some data about the implementation and effectiveness of the project, several evaluative moments have been programmed. Different digitalized instruments have been designed for it. The results obtained allow us to assess learning achievement as well as quality of learning processes involved in it. Therefore, we can know the effects of innovation and improvements for its future implementation.

4. Assessment methodology and results

This project presents a holistic and dynamic approach to evaluation. Assessment is a fundamental part of the improvement process and it makes sense within the context where it is applied. Accordingly, we have proposed the use of evaluation procedures at different times throughout the development of the proposal. This strategy makes possible to know not only what students know, but also what they understand and what they can achieve before, during and at the end of the intervention.

With the purpose of addressing the different project challenges, we define the variables that we are going to study, as well as the assessment moments and the techniques and instruments that we are going to use. We also define the analysis method which is going to be applied.

4.1 Diagnostic assessment

Diagnostic assessment has been carried out before the design and implementation of the training action. We evaluate practices and habits that students present as digital citizens, in order to grasp competence level that students have in the starting situation. We do our instructional design based on this initial evaluation. In order to carry out this assessment, we designed a questionnaire that combines closed response and open response items, using the Google Forms application. Data have been analysed through the technique of content analysis and through statistical techniques. Results show a global outlook on the concept of security students use, what measures what they know and use as well as their recognition of digital security as key content in their professional training as future teachers and educators. This information has been of great interest for us when adapting the design of the training material to the needs and profiles of students.

4.2 Learning assessment

In order to check the instructional effectiveness of the designed material, an assessment of learning through a double-alternative (true, false) test designed ad hoc has been carried out. The same instrument has been used before the training action and after the completion of the educational process. Through this, we have an idea of the impact of the whole process.

Results allow to define the best developed aspects and, overall, to verify if the didactic objectives have been achieved. Moreover, results provide information which is useful for redesign and improvement of materials, as well as for the proposal of new learning strategies.

The most remarkable results are presented in figure 1.

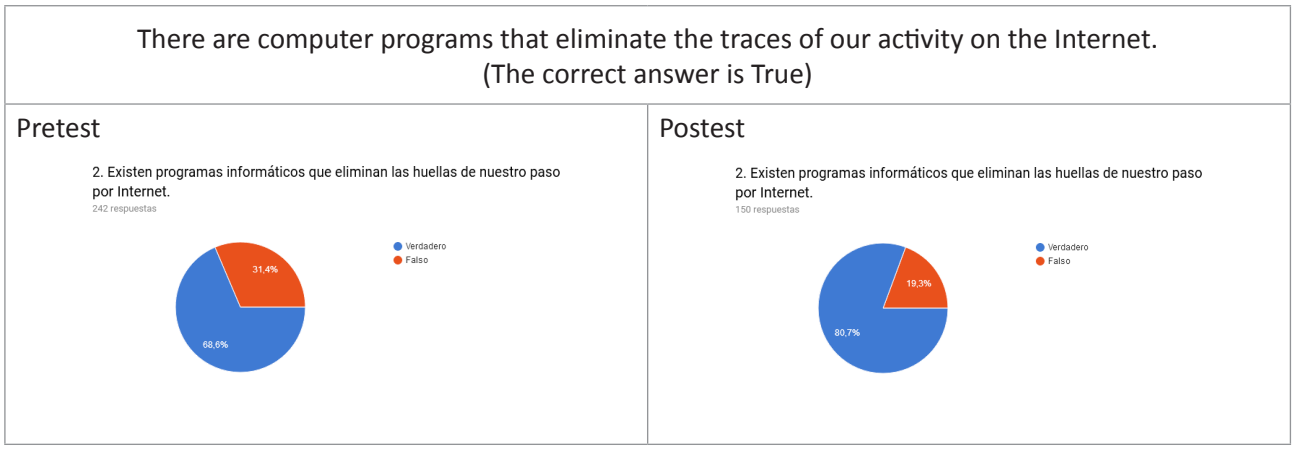


Figure 1: Results I

As Figure 1 shows, at the beginning there are 31.4% of the students who know nothing about the existence of software capable to eliminate the digital fingerprint. After the training action, that number of students is reduced to 19%.

Results obtained on the understanding of copyright in Creative Commons license are presented in Figure 2.

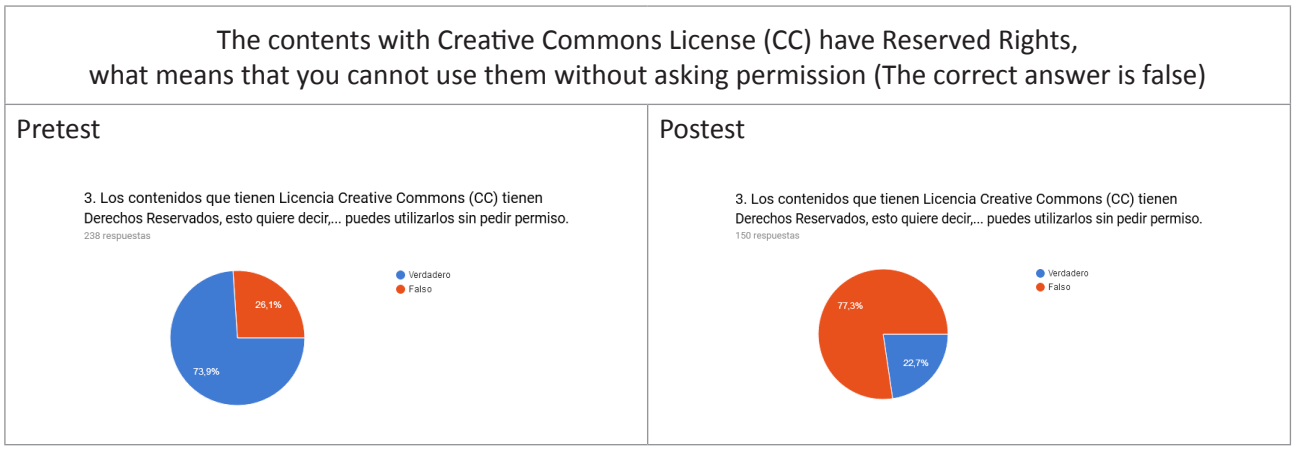


Figure 2: Results II

As for the features conferred by Creative Commons licenses, they are unknown by our students. 74% of them think they must have permission to use these contents, when it is not necessary to do so. In the post-test we observe a drastic change in trend, reducing this percentage to 22.7%.

4.3 Assessment of satisfaction of the training action.

In order to verify level of satisfaction and perceived usefulness of the training action implemented, we have designed and applied an estimation scale which has been applied at the end of the whole educational process. This scale reflects questions regarding content, methodology, duration, web browsing and access to the course, as well as its usefulness. Besides this, scale has two differentiated levels: on the one hand, students contribute their opinion on the action for their training as digital citizens and, on the other, they have to assess training received as future teachers and educators.

Through this evaluation we have been able to find out what activities they find most useful and attractive, as well as which aspects are boring and dense. We have also been able to detect technical aspects that can be improved.

The most remarkable results are presented in Figure 3.

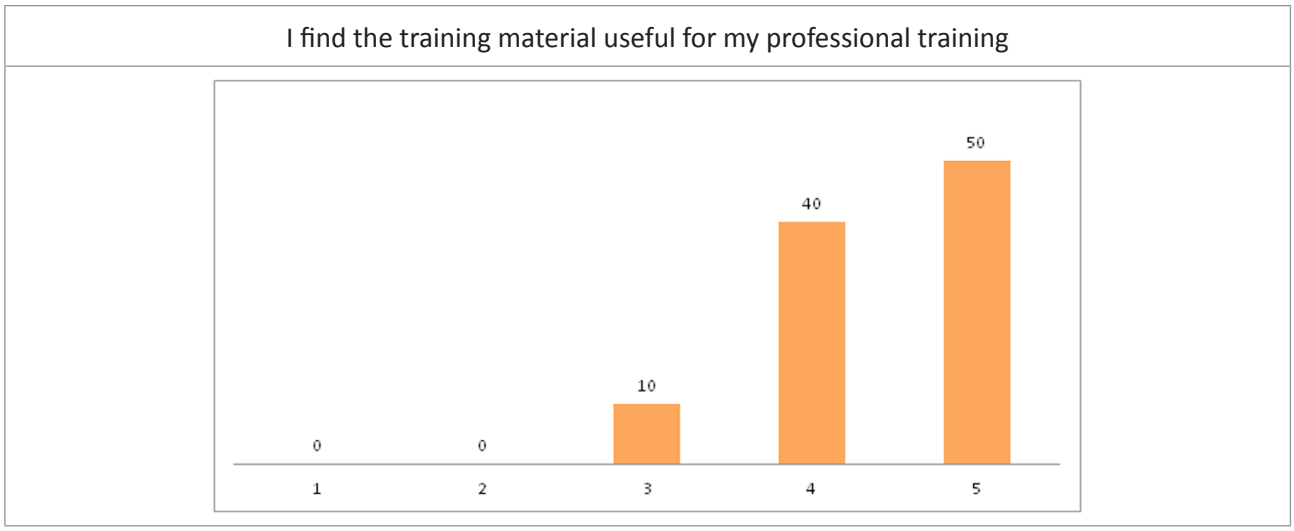


Figure 3: Results III

As it can be seen, the material has seemed useful to the vast majority of students.

The opinion on the training material is presented in Figure 4:

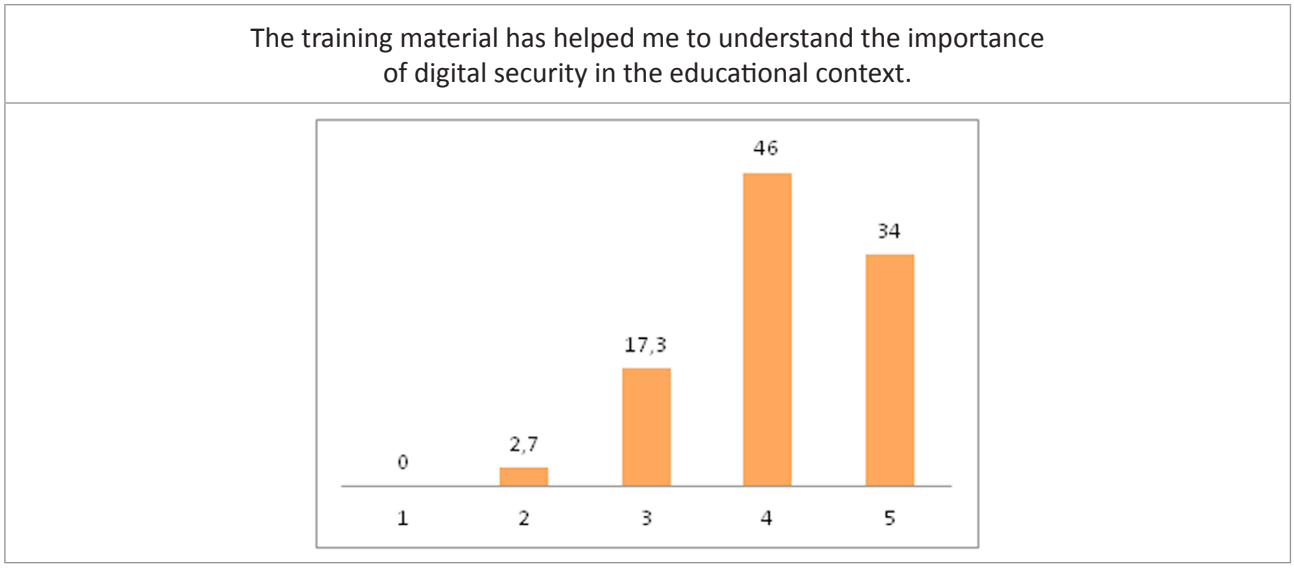


Figure 4: Results IV

80% of students indicate training material has helped them understand the importance of digital security in educational context. They recognize its importance for their future career as teachers and educators.

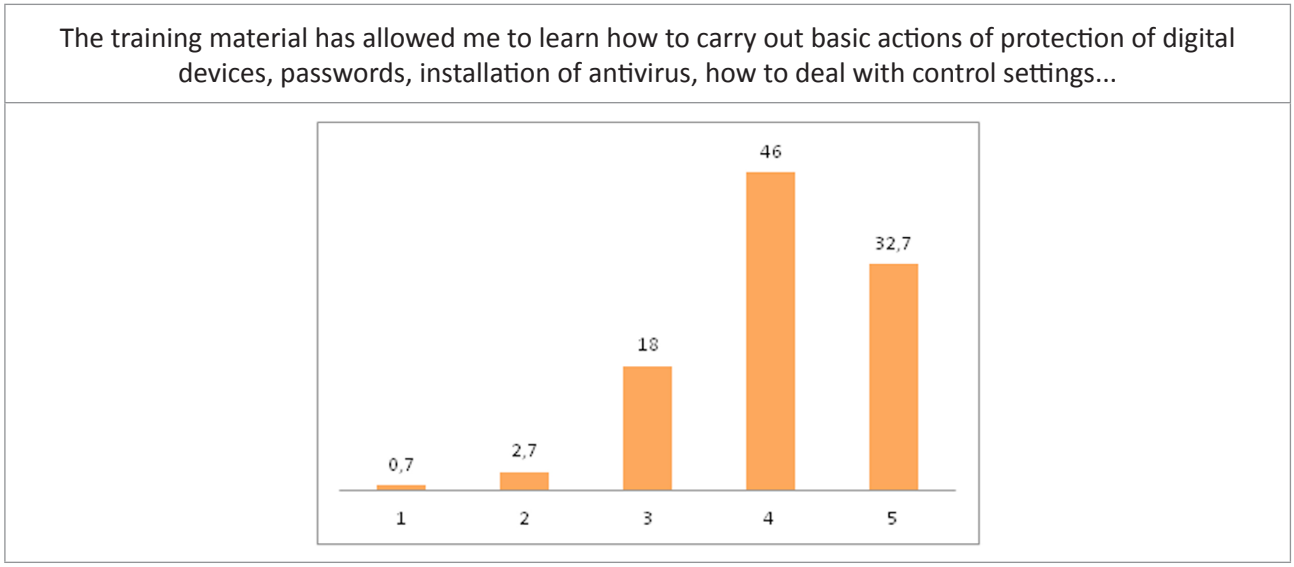


Figure 5: Results V

Most of students who have followed this training believe that it has been useful for basic actions on the protection of content and digital devices, once again.

In Figure 6, it is presented some data obtained on the protection of contents to be shared.

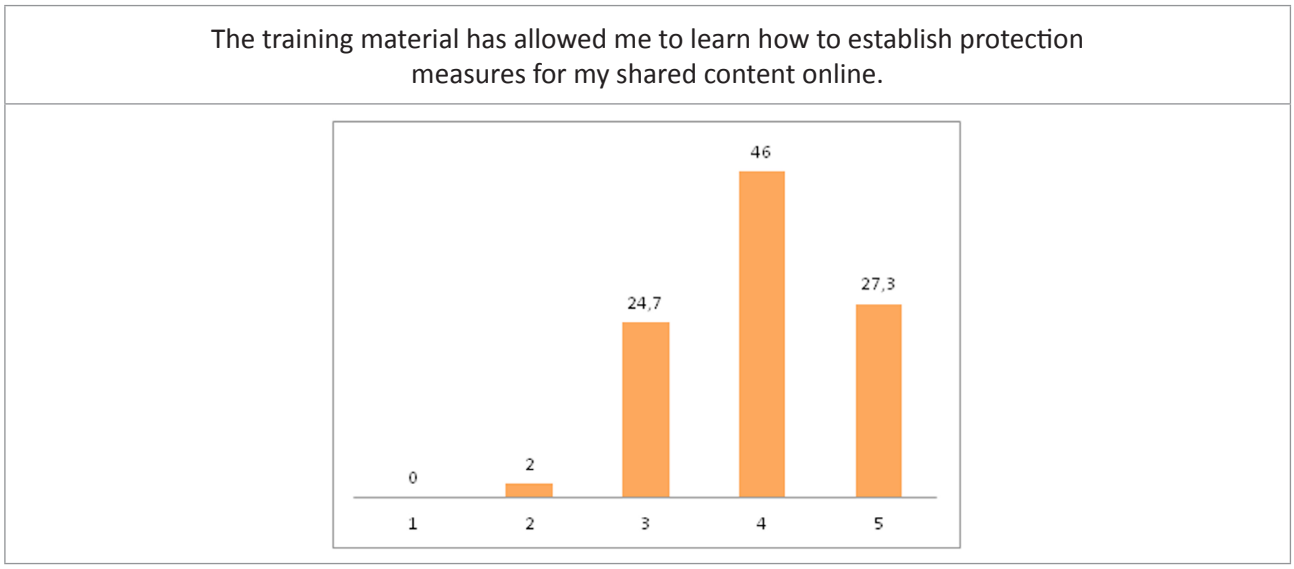


Figure 6: Results VI.

Figure 7 presents data on the competence linked to the ability to reflect on the importance of security and device protection

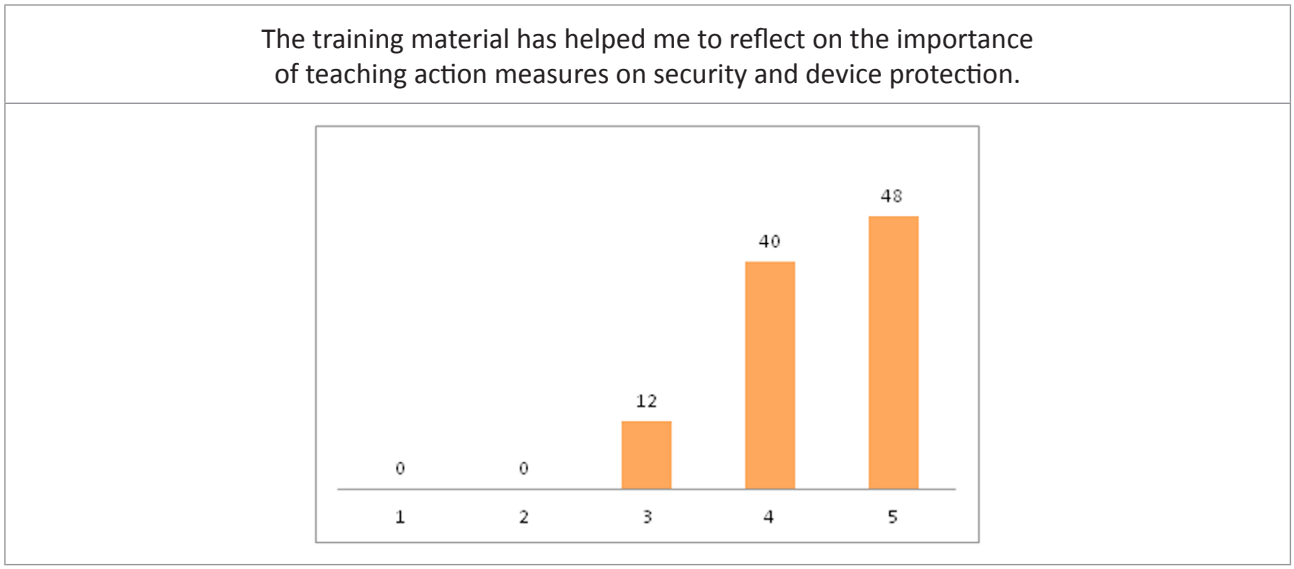


Figure 7: Results VII.

As it can be seen, the training material allowed them to reflect on the importance of taking and designing security measures.

Finally, Figure 8 shows the results obtained on the possibility of incorporating content related to digital security when students exercise as teachers or educators:

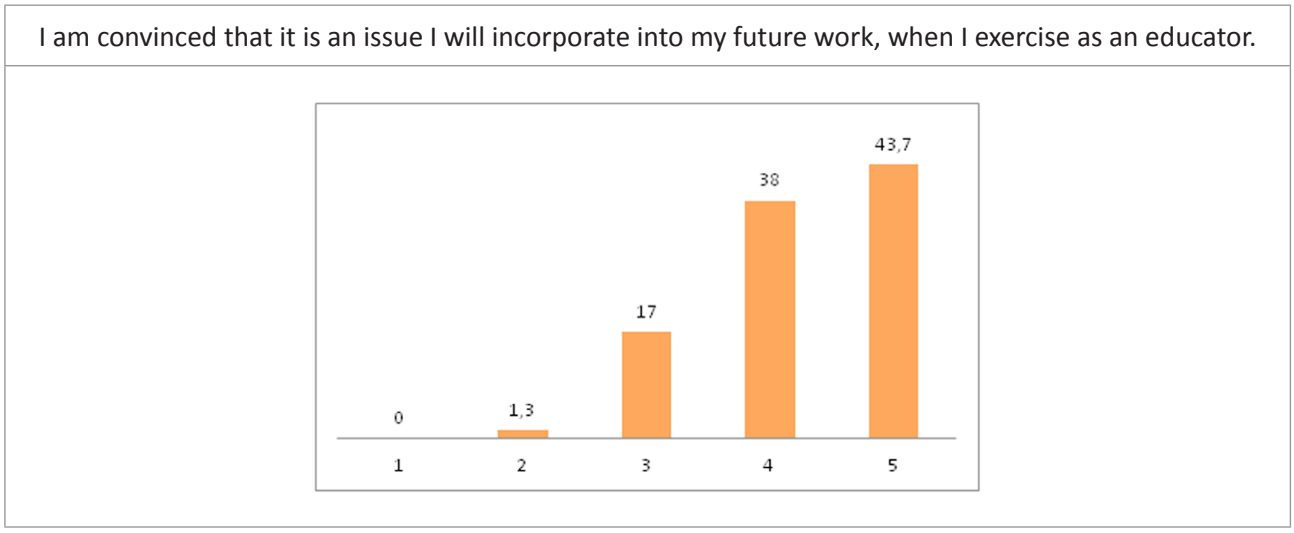


Figure 8: Results VIII.

Regarding awareness, most students have understood that digital security is an important issue, which should be incorporated in their future labour as teachers and educators.

Overall, results show the material designed has been useful, both for the personal and the professional environment. It has also promoted the development of some skills linked to reflect, develop actions, understand the importance of digital security and take action.

We also want to indicate we have evaluated individually the workshop given by the expert, with the aim of assessing the effectiveness and level of satisfaction of students with this complementary action. The instrument used has again been an estimation scale. Through this evaluation, we verified how the action has met a high level of acceptance, the training offered has been useful and, above all, the workshop and previous activities have raised awareness of the importance of working digital security in school.

Useful elements of the strategies and resources have been identified to design didactical proposals as well. These results are shown in Figure 9 below.

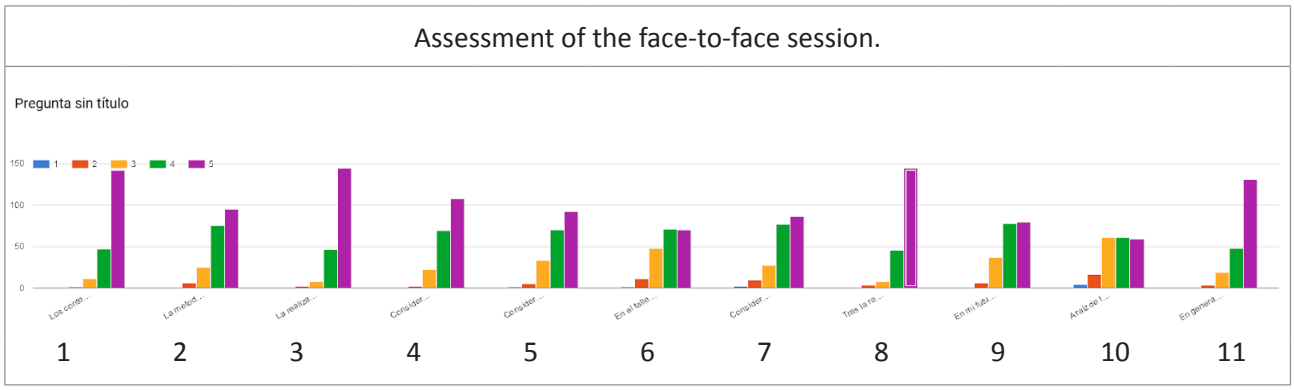


Figure 9: Results IX.

As shown in Figure 9, the workshop liked most of the students (item 11). They highlight especially the usefulness of the contents for their learning (item 1). Furthermore, students indicate how the workshop allowed them to reflect on their own measures of protection of digital devices (item 3) and how after, they considered the protection of digital devices an essential measure, both for their personal and professional life (item 8).

5. Conclusions

The project has met the objectives set at the beginning. First, multimedia didactical material for the digital platform of the University of Seville has been designed, what has made possible to carry out the flipped classroom methodology. Secondly, mainstreaming has been demonstrated, because the training action has been implemented in several degrees and master degrees and through different subjects. Assessments programmed in the project have confirmed their effectiveness, both for acquisition of student competences and quality of the material.

Through this experience, a consolidation team for a specific program has been created. This team will work digital security for subsequent academic years. We can make further progress in other specific topics related to digital security, as well as consolidate the work already done.

Another important advantage of our project is content generation and didactical material that can be used by other teachers and even by other universities.

Finally, we would like to emphasize the use of technologies and flipped classroom methodology. These methodological tools facilitate the work in each subject, which is a fundamental aspect for sustainability and spread of innovation.

Referências

Basso-Aránguiz, M.; Bravo-Molina, M.; Catro-Riquelme, A.; Moraga-Contreras, C. (2018). «Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior».

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day.* Washington: ISTE.

Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). «El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos». *Papeles del Psicólogo*, 28: 196-204.

Consejería de Empleo Empresa y comercio. (2017). Plan De Seguridad Y Confianza Digital Andalucía. 2020. http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan_Seguridad_Confianza_Digital_2017-2020.pdf

Devine, P.; Lloyd, k. (2012). «Internet use and psychological wellbeing among 10 year-old and 11-year-old children». *Child Care in Practice*, 18(1): 5-22.

EU Kids Online (2014). EU Kids Online: findings, methods, recommendations. EU Kids Online, LSE, London, UK. http://eprints.lse.ac.uk/60512/

Fernández, E.; Bernardo, A.; Suárez, N.; Cerezo, R.; Núñez, J.; Rosário, P. (2013). «Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior». A*nales de psicología*, *29*(3): 865- 875. doi: https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341

Garmendia, M.; Garitaonandia, C.; Martínez, G.; Casado, M. A. (2011): *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online.

Garmendia, M.; Garitaonandia, C.; Jiménez, E.; Casado, M. A.; Mascheroni (2016): *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Garmendia, M.; Garitaonandia, C.; Martínez, G.; Casado, M.A. (2012). «Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea». *Quaderns del Cac*, 38(1): 37-44.

INTEF (2017). Marco Común de la Competencias Digital Docente. Recuperado de http://aprende.educalab.es/mccdd/

Liu, Q.X.; Fang, X.Y.; Deng, L.Y.; Zhang, J.T. (2012). «Parent-adolescent communication, parental internet use and internet-especific norms and pathological internet use among chinese adolescent». *Computers in Human Behaviour*, 28(4).

Livingstone, S.; Helsper, E. (2009). «Parental mediation and children's Internet use». *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4): 581-599.

Livingstone, S.; Helsper, E.J. (2007). «Gradations in digital oungión: children, oung people and the digital divide». *New Media & Society*, 9: 671-696.

López, M. Á. (2013). *Aprendizajes, competencias y TIC*. México: Pearson.

McDonald, K. M.; Smith, C. M. (2013). «The flipped classroom for professional development: Part I. Benefits and strategies». *The Journal of Continuing Education in Nursing, 44*(10): 437-438. doi: https://doi.org/10.3928/00220124-20130925-19

Méndez, S.; González-Robledo, L. (2018): *Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes. Un estudio representativo de la Comunidad de Madrid.* Madrid Salud: Universidad Camilo José Cela.

Muñoz, R.; Ortega, R.; López, M.R.; Batalla, C.; Manresa, J.M.; Montellá, N.; Chamorro, A.; Carbonell, X.; Torán, P. (2016). «The problematic use of Information and Communication Technologies (ICT) in adolescents by the cross sectional JOITIC study». *BMC Pediatrics*, 16, 140.

Ólafsson, K.; Livingstone, S.; Haddon, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base.* London: EU Kids Online

Rial, A.; Gómez, P; Breña, T.; Varela, J. (2014): «Actitudes, perceordenadoriones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España)». *Anuales de Psicología,* 30(2): 642-655.

Sureda, J. Coma, R. y Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. Comunicar, 34, 135-143. (DOI: http://doi.org/b3jp2h).

Tejedor, S y Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de internet por parte de los menores. ¿Cómo emponderarlos? Comunicar, 39, 65-72. (DOI: http://doi.org/tkb).

Tourón, J.; Santiago, R. (2015). «Flipped learning model and the development of talent at school». *Revista de Educación*, 368: 33-65. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288

Tucker, B. (2012). «The flipped classroom». *Education Next, 12*(1), 82-83. Recuperado de https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/

Viñas, F.; González, M. (2010). «Amenazas a través de la telefonía móvil e internet: perfil psicológico y consecuencias emocionales». *Acción Psicológica*, 7(1): 31-40.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

El arte como motivación y desarrollo de estudiantes adultos. Un caso de estudio

Rut Martínez López de Castro, Sara Domínguez Lloria
Universidad de Vigo,
Universidad de Santiago de Compostela
rut@uvigo.es, saradominguez.lloria@usc.es

Resumen

Esta comunicación se centra en el ámbito de la educación artística no formal de adultos. Se pretende profundizar en el conocimiento de este campo, y concretamente sobre las motivaciones que llevan a los estudiantes adultos a acudir a una escuela de educación artística, y la influencia en sus inquietudes de factores como la edad y el género.

Este trabajo presenta los resultados de un proceso de investigación etnográfica, que se elaboró con grupos de estudiantes de diferentes especialidades durante los años 2000 a 2005. En esta línea se procedió a la realización de entrevistas a alumnos voluntarios que quisieron participar en la investigación. Además, se utilizó como estrategias metodológicos el análisis documental, la observación participante y el diario de campo. Este conjunto de estrategias, nos dieron evidencias sobre las principales motivaciones de inscripción de los estudiantes en los cursos con el fin de reflexionar sobre el contexto educativo y sus dinámicas motivacionales.

Podemos destacar como resultados, la autorrealización como valor de motivación intrínseca caracterizado por la necesidad de competencia, la autodeterminación, la socialización y la estimulación creativa. Hay un aspecto de enorme interés que es el sesgo de género, la presencia mayoritaria de mujeres en este tipo de actividades de educación artística no formal. Este hecho es sin duda producto del aumento del tiempo libre y la valoración por parte de estas mujeres de la actividad artística para el desarrollo personal y social.

El estudio permite abrir vías de reflexión en torno a las posibilidades de la educación artística en este ámbito para atender a las necesidades y motivaciones de este alumnado. Una de las tareas que proponemos es dar a la educación el enfoque, la metodología y las didácticas más apropiadas al desarrollo humano e integral de estas personas teniendo en cuenta la perspectiva formativa y transformadora del arte en la experiencia individual, social, escolar y comunitaria.

Palabras-clave: motivación, educación no formal artística, centro de artes, género.

Abstract

This communication focuses on the field of non-formal adult art education. It is intended to deepen the knowledge of this field, and specifically about the motivations that lead adult students to attend an art education school, and the influence on their concerns of factors such as age and gender.

This paper presents the results of an ethnographic research process, which was developed with groups of students of different specialties during the years 2000 to 2005. In this line, interviews were conducted with volunteer students who wanted to participate in the research. In addition, documentary analysis, participant observation and field diary were used as methodological strategies. This set of strategies gave us evidence about the main motivations for students to enroll in the courses in order to reflect on the educational context and their motivational dynamics.

We can highlight as results, self-realization as an intrinsic motivation value characterized by the need for competence, self-determination, socialization and creative stimulation. There is an aspect of great interest that is gender bias, the majority presence of women in this type of non-formal artistic education activities. This fact is undoubtedly the product of the increase in free time and the valuation by these women of artistic activity for personal and social development.

The study allows us to open avenues for reflection on the possibilities of artistic education in this area to meet the needs and motivations of this student body. One of the tasks we propose is to give education the most appropriate approach, methodology and didactics to the human and integral development of these people, taking into account the formative and transformative perspective of art in the individual, social, school and community experience.

Keywords: motivation, non-formal artistic education, arts center, gender.

1. Marco conceptual:

1.1 Educación no formal de adultos

La complejidad de la sociedad actual y concretamente el surgimiento de las nuevas tecnologías ha propiciado el conocimiento más allá de lo escolar. El poder de seducción y de influencia en las identidades y subjetividades de las personas ha hecho que la enseñanza escolar plantee su funcionalidad. Se pone en evidencia la necesidad de ampliación del espacio educativo y de otros tipos de educación.

En este contexto, la educación no formal nace marcada por el aumento del tiempo libre o de ocio, los cambios en el mercado laboral, el valor de la competencia o la motivación por el crecimiento personal. En cualquier caso, existe una necesidad de continuidad con la formación y el aprendizaje de personas adultas.

Colom Cañellas (2005) encuentra muchas similitudes entre la educación formal y no formal, de manera que se hace difícil distinguirlas; ni por sus instituciones, ni por la edad de los estudiantes, ni por los planteamientos pedagógicos. Este autor defiende que la diferencia no está en la variable pedagógica sino jurídica, ya que hay escuelas que propician educación no formal, y centros de educación no formal que desarrollan programas formales de educación.

A comienzo de los años ochenta, la Unión Europea da un nuevo enfoque a la cooperación educativa, con el objeto de responder a los nuevos problemas y demandas sociales generados por la crisis económica que, a finales de los setenta, afectó a gran parte del continente[1]. Una de las conquistas más relevantes es la obtención, no sin esfuerzo, de una interpretación amplia de la educación de adultos en el Tratado de Roma. En este tratado se confiere a la educación de personas adultas la finalidad de completar, continuar y ampliar los estudios iniciales de educación general y, especialmente, de formación profesional.

La concepción europea de la educación de personas adultas era entendida como una actividad práctica reducida a un puro pragmatismo irreflexivo[2] que produjo una infravaloración de la imagen social de sus profesionales. Estos primeros discursos teóricos estuvieron dominados por el modelo pedagógico que concebía la educación de personas adultas como una prolongación del sistema formal, prestando menos atención a la educación de personas adultas no formal e informal. La práctica de la educación de personas adultas sigue esta línea establecida, prolongando a las personas adultas la función conservadora que tiene la escuela obligatoria, con un marcado carácter compensador y asistencialista.

En los años 90, comienzan a surgir los primeros discursos que defienden una educación permanente a lo largo de todo la vida, lo que implica crear una relación entre el ámbito educativo formal y no formal, hasta entonces separados. En esta dirección apuntan las Conferencias Internacionales sobre Educación de las Personas Adultas de la Unesco.

> *Por 'educación de adultos' se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad" (Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, aprobada por la CONFINTEA V, julio de 1997).*

1 Sarrate, M. L. S y Pérez-de-Guzmán, V. (2005). Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. Revista de educación, (336), 41-57.

2 Rumbo Arcas, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. Revista de Educación, 339, 625-635.

Esta definición enfatiza una mayor coordinación de los sistemas educativos formales y no formales y la necesidad de capacitar a las personas adultas para aprender los conocimientos básicos que le permitan enfrentarse a un mundo en permanente cambio.

A partir de este momento, la educación de adultos se estructura en torno al marco global de la educación permanente. Estamos ante el principio inspirador de una nueva conceptualización de la educación de personas adultas, más global e integradora.

Esta nueva forma de concebir la educación de personas adultas, va a suponer también una nueva forma de investigar en el campo. Educadores como Ivan Illich (1973), Paulo Freire (2002; 2009) y la Escuela de Franckfurt comienzan a defender una educación emancipadora, como instrumento para superar las desigualdades sociales. Estos autores creen en la continuidad y permanencia de la educación de adultos para la democraciae, el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la promoción de la ciudadanía activa, la inclusión social, el crecimiento personal y el aprendizaje continuo.

1.2 Motivación

La conceptualización se aborda desde la idea de que cualquier comportamiento obedece a motivaciones subyacentes. La motivación es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tiene que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida[3]. Además, se puede utilizar el término motivación para indicar la dirección selectiva de una conducta, o como señala Petri (1991) para explicar y comprender las diferencias en la intensidad de la acción. La intensidad se refiere a la movilidad de energía para llevar a cabo esa acción, y se puede medir en términos de cantidad o tipo. Y la dirección es una característica que nos permite saber el tipo de motivación, es decir, hace referencia a la meta u objetivo y de qué modo se dirige.

La motivación tienen un carácter extrínseco e intrínseco[4]. La motivación extrínseca se trata de la realización de una actividad a partir de demandas, retos o necesidades. La motivación intrínseca supone la realización de una actividad con fin en sí misma. Para algunos autores, esta es la verdadera motivación para lograr un cambio y una mejora vital[5]. Esta motivación surge de los incentivos que yacen en la actividad misma, en el estímulo de emprender dicha acción por el mero placer personal.

3 Palmero, F. (1997). Motivación: conducta y proceso. Revista electrónica de motivación y emoción 8 (20-2), 1-29.

4 Ryan, R. y Deci, E (2002). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, devolopment, and health. Canadian Psychology, 49 (3), 182-185.

5 Ambrose, M.y Kulik, C. (1999). Old Friends, new faces: motivation research in the 1990. Journal of Management, 25, 231-292.

Este estudio ha sido abordado desde la teoría de la autodeterminación[6] que se centra en entender qué mueve y activa a las personas a hacer las cosas, en qué medida estas personas están motivadas para realización de sus actividades. Esta teoría postula que la motivación intrínseca es un compartamiento llevado a cabo por el placer y la satisfacción derivada de la acción. De tal manera que una persona con esta motivación actúa por una elección personal, lo que estimulará la realización de sus comportamientos.

El análisis de la motivación intrínseca tiene que ser abordado desde el punto de vista cognitiva pero también emocional ya que se está vinculado con la necesidad de competencia, la autodeterminación, y los sentimientos placenteros que resultan de su realización. La necesidad de competencia se refiere a sentirse capaz de realizar la actividad artística y además considerar que se poseen cierta habilidades para ello[7]. La autodeterminación se refiere a que sea el propio alumno el que tome la iniciativa. Y los sentimientos placenteros cuando se realiza algo que se considera agradable.

2. La etnografía como marco metodológico

La etnografía pretende un análisis en profundidad de la realidad de los actores sociales, sus modos de percibir, sentir o comportarse. Esta última noción puede llevar a entender la etnografía como trabajo de campo, elemento distintivo de la disciplina antropológica. Para algunos autores indica sencillamente la necesidad de desarrollar la investigación en un espacio concreto por un periodo de tiempo determinado. Otros autores, aluden a un conjunto de técnicas -observación participante, diario de campo, entrevistas, etc.- que permiten el desarrollo de una investigación cualitativa y representan el principal método de la disciplina. Velasco y Díaz de Rada (1997:18) hablan del trabajo de campo como de "una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador".

En esta etnografía he participado como docente-investigadora, siendo sujeto y objeto de la investigación. Este posición como etnógrafa nativa generó una serie de tensiones típicas que se resumen entre el "being here" y "being there" (Geertz, 2008), entre lo familiar y lo ajeno o entre situarse como un "yo/nosotros" y/un "otros".

6 Deci, E. y Ryan, R. M. (1985).The general causality orientations scale: Self determination in personality. Journal of research of personality, 19, 109-138.

7 Huertas, J. (2001). Motivación: Querer aprender. Buenos Aires: AIQUE.

El papel como etnógrafa nativa tiene sus ventajas y desventajas. Entre las ventajas de ser profesora de la escuela está la posibilidad de acceder a la vida cotidiana institucional, al entramado interno, a la cara más profunda donde se entrecruzaban las historias de vida más allá del ámbito institucional. Ésto supone no tener que superar previamente la estructura jerárquica entre investigador-investigado. Sin embargo, el proceso también supuso ciertas tensiones y desventajas derivadas del trabajo etnográfico. Dicho proceso está repleto de complejidades desde el punto de vista de la representatividad e interpretación de los hechos sociales. Como en cualquier tipo de investigación hay que transformar las dificultades en retos mediante una actitud consciente y crítica como etnógrafa nativa.

Las técnicas etnográficas utilizadas fueron: la observación participante, el diario de campo, la entrevista y el análisis documental. Los datos que presento pertenecen al trabajo de campo realizado durante el período de 2000 a 2006. El análisis de los datos fue un proceso complejo, debido a la abundante información que pudimos recoger en nuestro cuaderno de campo y fruto de las entrevistas. Los informantes claves fueron alumnos y profesores de la escuela. El número de alumnos entrevistados fue de 47 -11 hombres y 36 mujeres-, pertenencientes a diferentes especialidades como: dibujo, cerámica, orfebrería, lutheria, bolillos, francés, pintura, encuadernación y arpa. Y entre los profesores entrevistados fueron un total de 9 -3 hombres y 6 mujeres- que imparten talla en madera, encuadernación, encaje de bolillos, gaita, repujado en cuero, francés, diseño de moda, música moderna y pintura.

A continuación se resume el ánalisis y discusión de los resultados, a partir de los objetivos que orientan el estudio referidos a la motivación de los estudiantes-adultos de formar parte de este centro de arte de educación no formal.

3. Resultados. La autorrealización como motivación inicial en la educación artística no formal

El estudio nos muestra que la mayoría de estudiantes que ingresan en este centro lo hacen por una motivación intrínseca, una satisfacción inherente a la actividad misma. Esta motivación va a estar vinculada a la autorrealización por aprender y disfrutar del arte, y para relacionarse con otras personas. Se ha observado que la edad y el género influyen en las motivaciones para ingresar en la escuela.

Comenzaremos por estudiar la asociación entre las motivaciones y la variable generacional. Nuestra investigación ha obtenido un resultado significativo de interconexión de estas variables.

El perfil mayoritario de las personas que ingresan en la escuela entre los años 2000-2006 son mujeres de edades comprendidas entre 45 a 70 años.

La tipología de alumnado de esta escuela ha ido cambiando acorde al contexto social, político y educativo. En el año 1998, la mayoría del alumnnado eran personas jóvenes, de los cuales el 20.9% estaban en paro, un 22,8% trabajando y un 10,8 % estudiando[8] Sin embargo, durante los años 2000-2006 disminuye el número de parados que asisten a la escuela, y aumenta el número de trabajadores, jubilados y amas de casa.

La escuela ha sufrido transformaciones con respecto a los años 80-90. Uno de los cambios tiene que ver con la eliminación de los cursos de formación profesional en el centro, dedicándose en exclusiva a los cursos anuales de artes y oficios. Esta medida esta relacionada con los cambios en el contexto laboral y la manera de entender la vida y el tiempo libre[9].

El representante del alumnado se refiere a esto señalando: "Antes se buscaba una promoción laboral. Antes la gente venía aquí para prepararse para un trabajo concreto. Hoy, la escuela tiene otra función de tipo social muy importante..."[10]. Para este representante, las motivaciones del alumnado por asistir a la escuela se han trasladado al ocio y al disfrute personal y social. Como dice Pi, alumna de dibujo: "En 1958, siendo una cría, entré buscando una formación para completar la cultura general y mi interés por saber más. Ahora, es un poco por desarrollar mi inquietud que tenía desde siempre"[11].

Durante los años 2000 a 2006, los alumnos jóvenes de edades comprendidas entre 20 y 30 años son un perfil minoritario en la escuela. Ingresan por motivos e intereses diferentes a los alumnos adultos, esencialmente por una motivación extrínseca orientada a conseguir una formación profesional. Vi, es un joven de 21 años[12], estudiante, que viene a construcción de gaitas: "por aprender unha profesión". Pa, un joven de 25 años[13], se inscribió en artes gráficas porque: "además de hacer algo artístico puedo formarme para ganarme la vida". Ma, un estudiante de 23 años de música moderna comenta que: "estoy aquí porque siempre me puede servir para mi futura profesión"[14]. Y un último ejemplo, Cri[15], alumna de luthería de 34 años de edad que cuenta que se inscribió: "en luthería porque estudiaba música, y la restauración de instrumentos se me presentó como una salida...". La motivación que

8 Encuesta al alumnado. Memoria del curso 1997/98 en Actas de la Junta Rectora de la Escuela de Artes.

9 Cuenca Cabezas, M. y Aguilar, E. (2009). El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. Bilbao: Universidad de Deusto.

10 XC, representante de los alumnos, conversación en el cuaderno de campo, 7 de febrero del 2006.

11 Pi, alumna de dibujo, entrevista personal, 25 de octubre de 2001.

12 Vi, alumno de construcción de gaitas, entrevista personal, 15 de octubre del 2002.

13 Pa, alumno de artes gráficas, entrevista personal, 21 de octubre del 2002.

14 Ma, alumno de música moderna, entrevista personal, 18 de abril del 2001.

15 De Santos, A. (23 de junio de 2004). El arte de trabajar con las manos. Faro de Vigo., p.42.

impulsa a estos estudiantes a realizar estas actividades está determinada por el reconocimiento de un logro, y con el fin de abrirse nuevas oportunidades laborales y profesionales.

Esto nos lleva a plantearmos por qué se matricula un número tan reducido de jóvenes en esta escuela. Como dice Je, estudiante de música moderna de 22 años[16]: "muchos jóvenes de mi edad no vienen a la escuela porque están estudiando, trabajando o buscando trabajo". La dificultad en compatibilizar los estudios o el trabajo con las actividades de la escuela es una percepción generalizada entre los jóvenes. Esto es así, porque la organización escolar exije tener flexibilidad horaria y cierta estabilidad profesional. Los cursos tienen una duración de tres y cuatro años con una periocidad semanal que va de tres a cuatro horas, y con un horario coincidente con el horario laboral. Por otra parte, la normativa exige una asistencia continuada a las clases[17]; algo complicado para algunos de estos jóvenes cuyos procesos vitales dependen de su actividad formativa o laboral.

Otra razón que representa un condicionante fundamental para la asistencia escolar de estos jóvenes, es el tipo de titulación no homologada que concede la escuela. La falta de una certificación académica de reconocimiento oficial les desmotiva para matricularse o continuar en la escuela.

Otro objetivo del estudio fue analizar la relación entre la motivación y la variable género. Pudimos comprobar que las mujeres de mediana edad representan el sector mayoritario del alumnado[18], lo que nos llevó a deducir la influencia de la variable género en la orientación motivacional para ingresar en la escuela. La motivación[19] de estas mujeres se puede definir como intrínseca, asociada a su autorrealización para lograr un mayor bienestar y crecimiento personal a través del contacto con la práctica artística. Esta motivación debe ser entendida como experiencia cultural ligada a lo humano en su dimensión psíquica, social y emocional.

La motivación de estas alumnas se centra principalmente en cuantro fuentes principales: la necesidad de competencia, la autonomía, la socialización y la estimulación creativa. Como vamos a explicar a continuación, estas fuentes están interrelacionadas entre sí y sirven para entender su alto grado de motivación.

16 Je, alumno de música moderna, entrevista personal, 3 de mayo del 2001.

17 La normativa exige no superar las tres faltas ininterrumpidas o 10 clases sin justificar. Acta Junta Rectora del 12 de julio 2002, artículo 7º.

18 Hay recogidas diversas consideraciones de actores educativos sobre el tipo de alumnado escolar, y concretamente en relación con las mujeres. Dos ejemplos: "Argumenta que hay más mujeres que hombres en la EMAO porque hay más actividades orientadas a la mujer (bolillos) "(Xo, alumno dibujo. 44 años. 19 de marzo del 2002)

"Desgraciadamente por la orientación que se le da a la mayoría de los cursos...vienen muchas mujeres, jubilados, gente que tiene mucho tiempo libre" (Ma, ordenanza y alumna de gaita, 37 años. 20 de marzo del 2002)

19 La activación se entiende como la movilización de la energía (Malmo, 1959; Thayer, 1989)

Un informe del IMSERSO del año 2006 avala las inquietudes de las mujeres hacia las actividades culturales y artísticas. Este informe confirma que las mujeres participan en más actividades de este tipo pese a disfrutar de menos tiempo de ocio que los hombres. Por otra parte, acredita que las mujeres valoran el acceso a la cultura como una oportunidad para el desarrollo personal, la socialización y la creatividad.

Las conclusiones de este informe nos ayudan a entender el desafío personal o estímulo que representa el matricularse en la escuela para estas alumnas.

La primera fuente motivación es la necesidad de competencia o la necesidad de conocimiento. Esta se refiere a sentirse capaz de realizar una actividad artística y considerar que se poseen habilidades para ello (Huertas, 2001). Dice Ma, alumna de pintura: "Tenía una frustración porque siempre me gusto y lo hacía muy mal, y quería aprender"[20]. Esta predisposición de Ma hace que su frustración se convierta en un estímulo para mejorar sus competencias.

Otro estímulo de competencia es su autopercepción elevada, es decir, pensar que se es más capaz por el hecho de ser mujeres. La, alumna de dibujo comenta que: "Es una buena pregunta. Yo creo que la mujer es más inquieta que el hombre"[21]. También Be, alumna de talla reitera este argumento: "Sobre todo, la mujer siembre busca hacer algo, el hombre no. Eso de dedicarse a muchas cosas, no"[22]. Estos discursos tienen un transfondo feminista al revertir las jerarquías sexo/género asociando lo femenino con valores y competencias superiores a las masculinas. Esto no rompe con los determinismos de género pero les permite proyectar otra identidad personal, y potenciar sus capacidades y acciones más allá de las normas sociales.

Las experiencias previas exitosas relacionadas con las artes son otra motivación para adquirir conocimiento. Dichas experiencias contribuyen a la creencia en la autocompetencia, y a su vez a estimular una elevada motivación hacia el objetivo (Palmero, 2005, p.90). Este es el caso de Ma[23], alumna de talla en madera. En 1975 tomó contacto con el arte. Por aquel entonces se matriculó en un curso de pintura, y esto le motivo a matricularse en clases de escultura años después. También, Ni,

20 Ma, alumna de pintura, entrevista personal, 15 de marzo de 2004.

21 La, alumna de dibujo, entrevista personal, 22 de octubre de 2003.

22 Be, alumna de talla en madera, entrevista personal, 21 de octubre de 2003.

23 Quian, A. (23 de febrero de 2003). Aficionados a esculpir la madera. Faro de Vigo, pp.46-47 En www.fatodevigo.es/archivo/02232003/hoy/sociedad/1sociedad.html

alumna de talla dice: "siempre me gustó el arte como espectadora y eso me motivó a introducirme en esto"[24]. Como consecuencia, tales experiencias previas elevan el grado de motivación y de eficiencia académica[25].

Otra fuente de motivación para estas alumnas es la autonomía. Se basa en la libertad de elegir[26] y de ser agente de la propia experiencia. Para estas alumnas, la autodeterminación es una necesidad fundamental para su identidad, ya que sus historias de vida están marcadas por la entrega y la supeditación a los demás. Las siguientes citas son reveladoras de ello:

> *"Soy de las personas que por circunstancias de la vida no pude hacer lo que yo hubiera querido. Cuando se jubiló mi marido, iba teniendo más tiempo. Los hijos ya estaban crecidos. Me apunté a la escuela porque desde siempre me gustó el arte".* (Am, entrevista personal, 17 de febrero del 2004)
>
> *"Vine porque me gustaba muchísimo dibujar, y ahora que mi hijo es un poco mayor me puedo dedicar tiempo, porque me gusta y me relaja"* (Do, entrevista personal, 19 de febrero del 2004)
>
> *"Yo tenía muchas ganas, pero como tenía tantos hijos… Mientras tenía tantos en casa no podía hacer otra cosa, cuando ellos comenzaron a marchar, yo… hacia todo esto, siempre me gustó mucho las manualidades" Quería hacer talla en madera. No sé porqué pero me gustaba"* (*Ma, alumna de talla. En De Santos, A. (19 de junio de 2004). El arte de trabajar con las manos. Faro de Vigo, p.42)*

Estas experiencias personales tienen un papel importante en la motivación de muchas alumnas de la misma generación. Sus testimonios muestran la influencia de las obligaciones familiares en su vida y cómo estas sirven de estímulo para una motivación autónoma, para hacer realidad su deseo e ilusión de aprender a dibujar, esculpir, pintar, etc. Lo que significa que las motivaciones intrínsecas están mediadas por el género y la edad. A todas estas mujeres les toco vivir la dictadura franquista y el retorno al hogar con la revitalización de la ideología patriarcal.

Las mujeres de esta generación quedaron supeditadas al arquetipo tradicional femenino, y su formación artística era aceptada siempre y cuando no rebasase la mera afición. Como cuenta Vi: "dejé el colegio muy pronto, empecé a faltar a la escuela de artes por las dichosas enfermedades de

24 Ibidem

25 González, A. (2007): Modelos de motivación académica: una visión panorámica. REME 10, (25), 1- 25.

26 Jiménez, M. Motivación intrínseca. Competencias, autodeterminación y control. En: Fernández-Abascal, E.& Jiménez, M. & Martín, M. Emoción y motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles S.A, 2007.

mi madre... incluso tuve que dejar las clases de francés en la Alianza Francesa por cuidarla"[27]. Este contexto nos ayuda a comprender a la manera de entender el mundo y sus motivaciones. Pese a las restricciones narradas por estas alumnas, su experiencia es interpretada como una vivencia auto-teleológica; funciona como el índice que otorga sentido al presente suscitando la motivación hacia nuevas experiencias. En este sentido, las experiencias pasadas les permiten saber con más exactitud lo que quieren, otorgando mayor sentido e intensidad a la decisión de matricularse en la escuela[28].

Otras dos fuentes de motivación son la socialización y estimulación creativa. Como cuenta Te, alumna de dibujo: "Me interesaba el dibujo y la pintura. Y aparte, ¡lo bonito que es asistir a clases y conocer gente!"[29]. Igualmente, Ra, alumna de cerámica dice: "Aprender algo que sea útil y fundamentalmente relacionarme, en todos los sentidos, tanto socialmente, como en el plano artístico"[30] Para estas dos alumnas, el aprendizaje artístico no se piensa con el único objetivo de aprender a crear, sino como un medio que posibilita la conversación social; conocer a diferentes personas, dialogar o compartir conocimientos y vivencias.

Desde esta perspectiva las artes adquieren un valor humano y social en el sentido Kantiano abriendo la experiencia a otras experiencias posibles que se concretan mediante el diálogo y la creación. Permite formarse y retroalimentarse de aquellos saberes que proporcionan el mismo contexto y los sujetos presentes.

Con respecto a la motivación creadora permite desarrollar la capacidad de autoexpresión aportando conocimiento sobre el mundo y posibilitando la expresión de emociones y pensamientos. Se puede hablar de ocio estético[31] elegido por el puro placer de llevar cabo una práctica artística sin buscar otra meta que su propia vivencia. Sa, alumna de grabado se refiere a esto: "Para mí es un hobby, un hobby que me encanta, Me abstrae mucho"[32]. Los beneficios del ocio estético se concretan en lo sensitivo y lo cognitivo como la búsqueda de satisfacción, disfrute, evasión, imaginación y sensibilidad. El poder de la creación está en su función descubridora de otras realidades y en su función liberadora. En ambos casos, el arte ofrece una ampliación de los límites de la existencia y una posibilidad de proyectarse más allá de lo cotidiano. Como recalca Le: "...necesitaba una válvula de escape, algo que

27 Vi, alumna de repujado en cuero y profesora, entrevista personal, 18 de febrero del 2003.

28 Butler (1990) las personas no sólo estamos construidas socialmente, sino que en cierta medida nos construimos a nosotras mismas. Esto, llevado a nuestro problema de estudio se plantea cómo las normas hegemónicas de género recibidas por estas alumnas son transformadas haciendo uso de su capacidad de elección y su deseo.

29 Te, alumna de pintura, entrevista personal, 19 de mayo del 2004.

30 Ra, alumna de cerámica, entrevista personal, 4 de mayo del 2001.

31 Amigo, M.ª Luisa (2009): Beneficios de la experiencia de ocio Estético. Revista Mal-estaR e subjetividade – Fortaleza (IX), 2, 397-432

32 Sa, alumna de grabado, entrevista personal, 2 de marzo del 2004.

a mi me llenase y evadirme del quehacer cotidiano, de la rutina"[33]. El valor otorgado al arte proviene de imaginar un tiempo para uno mismo, donde explorar nuevos posicionamientos identitarios.

Por consiguiente, la motivación creativa está ligada a la búsqueda del sentido de vida permitiendo experimentar sobre la propia identidad, contribuyendo a la formación integral. Este vínculo cobra sentido desde el horizonte del sentimiento humano, que posibilita vivenciar las ilusiones que les hacen felices.

4. Conclusiones:

En este trabajo analizó las motivaciones que tienen las personas para ingresar en una escuela de educación artística no formal. Esta investigación etnográfica supone una primera aproximación al estudio de las motivaciones y su relación con la variable generacional y de género. Este trabajo resulta importante al analizar no el nivel de motivación, sino sus características y la propensión a experimentar una experiencia autotélica.

Los resultados del estudio señalan que la edad y el género influyen en el tipo de motivación y su intensidad. El análisis multigrupo bajo la teoría de la autodeterminación indica que los jóvenes y los hombres tienen un tipo de motivación diferente a las mujeres. La mujeres de mediana edad - el alumnado mayoritario- presentan una motivación intrínseca para ingresar en esta escuela.

El sesgo de género, la presencia mayoritaria de alumnas en este tipo de actividades de educación artística no formal es sin duda producto del aumento del tiempo libre y la valoración del arte por la acción creativa que supone, y la satisfacción emocional y cognitiva.

La motivación de estas mujeres se relaciona con el disfrute y el crecimiento personal, cuyo poder está en la libertad de decisión para adquirir conocimiento, socializarse y tener experiencias artísticas. Como analizamos, la motivación no se define como un tiempo libre o una ociosidad sino como un tiempo potencialmente creativo de satisfacción personal donde se articula el estímulo de aprender a hacer (crear) con el aprender a ser (autorreconocimiento). Una motivación entendida como experiencia cultural ligada a lo humano en su dimensión psíquica, social, emocional y artística.

Constatamos como las experiencias pasadas de estas personas tienen un papel fundamental en la motivación. Sus vivencias están marcadas por sus obligaciones familiares. Estas sirven como el índice que otorga sentido al presente suscitando la motivación hacia nuevas experiencias. En este

33 Le, alumna de dibujo, entrevista personal, 22 de octubre del 2002.

sentido, las experiencias pasadas les permiten saber con más exactitud lo que quieren, otorgando mayor sentido e intensidad a la decisión de matricularse en la escuela.

Las artes se convierten en potenciadoras de nuevas realidades identitarias, expresadas por el deseo de participar en la comunidad, conocer a otras personas y desarrollar la creatividad. Por eso, podemos considerar que el encuentro con el arte es deseable y motivador para la vida de estas personas porque les puede hacer sentirse mejor y contribuir al conocimiento sensible del ser humano.

Este estudio supone un punto de apoyo para que la educación artística y la planificación de programas pedagógicos para adultos. La tarea que proponemos es dar un enfoque y una metodología apropiada al desarrollo humano e integral de este alumnado teniendo en cuenta sus experiencias motivacionales. Conseguir que las personas se mantengan motivadas y disfruten con la actividad artística les ayudará a seguir con su práctica y sentir la necesidad de repetir esta experiencia que les resulta tan gratificante. Además, el reto es comprender que la motivación intrínseca es necesario mantenerla porque aumentará la satisfacción y el bienestar personal y social.

Resumiendo, este estudio aporta información sobre las motivaciones que perciben algunas personas para iniciarse en una experiencia artística. La autorrealización es la principal aspiración de estas personas, para satisfacer su desarrollo psicológico, social y emocional. Para ello, el arte ofrece una vía para el enriquecimiento humano desde lo sensitivo y lo social.

Referencias

Ambrose, M. Y Kulik, C. (1999). Old Friends, new faces: motivation research in the 1990. Journal of Management, 25, 231-29.

Butler, J. (1990). Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Nueva York: Routledge.

Cuenca Cabezas, M. y Aguilar, E. (2009). El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. Bilbao: Universidad de Deusto.

Deci, E. y Ryan, R. M. (1985).The general causality orientations scale: Self determination in personality. Journal of research of personality, 19, 109-138.

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Uruguay y Madrid: Ediciones Tierra Nueva y Siglo XXI (1970, 1997, 2000).

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

Geertz, C. (2008). El Antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.

González, A. (2007): Modelos de motivación académica: una visión panorámica. REME 10, (25), 1-25.

Huertas, J. (2001). Motivación: Querer aprender. Buenos Aires: AIQUE.

Illich, I. (1973). Un buen sistema educativo. El Ciervo, 229, 8-28

Malmo, R. B. (1959). Activation: a neuropsychological dimension. Psychological Review, 66, 367-386.

Montero García I. y Bedmar Moreno, M. (2010). Ocio, tiempo libre y voluntariado en personas mayores. Polis Revista Latinoamericana, 26, 1-20. http://journals.openedition.org/polis/86

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan&Deci y algunas recomendaciones para maestros. Educare, Revista científica de Educaçâo, 1, 75-93. http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumn.v2.n.l.p.75-93

Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. Revista electrónica de motivación y emoción 8, (20-21), 1-29. http://reme.uji.es

Petri, H. L. (1991). Motivation. Theory, Rerearch, and Applications. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Rumbo Arcas, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. Revista de Educación, 339, 625-635.

Ryan, R. y Deci, E (2002): Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, devolopment, and health. Canadian Psychology, 49 (3),182-185.

Sarrate, M. L. S., & Pérez-de-Guzmán, V. (2005). Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. Revista de educación, (336), 41-57.

Sousa, I. y Oakhill, J. (1996). Do levels of intesest hace an effect on chiledren´s comprehension monitoring performance? British Journal of Educational Psychology, 66, 471-482.

Thayer, R. E. (1989). The biopsychology of Mood and Arousal. Nueva York: Oxford University Press.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Editorial Trotta (1997).

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Motivaciones al estudio y significaciones de la educación de estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba-Argentina)

Motivation to study and significance of education in students from the University in Prison Program (Córdoba-Argentine)

Alicia Acin[1], Ana Correa[2]

[1]*Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba (Argentina),*

[2]*Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

E-mails [acinalicia@gmail.com, acorrea390@gmail.com

Resumen

A fin de problematizar el lugar de la educación en la cárcel, los discursos que la sostienen y las motivaciones al estudio, así como aproximarnos a las características de la prisión y su impacto, el encuadre conceptual abrevó en la Pedagogía, la Psicología, el Análisis Institucional y la Criminología Crítica. Se plantearon como objetivos a) Identificar las significaciones de la educación que emergen de las motivaciones y actitudes en la cárcel; b) Reconocer las relaciones entre los aspectos motivacionales, los contenidos de los cambios y las trayectorias educativas de los estudiantes-presos, donde se configuran las significaciones y c) Detectar similitudes y diferencias en tales relaciones entre estudiantes de grado y quienes realizan actividades extensionistas. Metodológicamente, a fin de profundizar el estudio realizado en una investigación anterior, se optó por el relato biográfico en tanto que reconstrucción subjetiva que el actor efectúa al narrar, distinta a lo que efectivamente aconteció. Se realizaron entrevistas en profundidad a seis estudiantes previamente entrevistados, según el criterio de trayectos educativos cursados en libertad y en prisión. Las trayectorias educativas se reconstruyeron en estrecha relación con las familiares y laborales, considerando además el contexto institucional y la privación de libertad. Respecto a los resultados, el trabajo analítico evidenció tramas complejas relacionadas con pérdidas y fragilización de los soportes afectivos y sociales en las trayectorias familiars, que hicieron eclosión en la adolescencia. Los entrevistados aludieron a quiebres angustiosos por el desmoronamiento familiar debido al fallecimiento y/o enfermedad de adultos que ocupaban roles significativos o la separación de los progenitores. Por

esto, y junto a la emergencia de grupos de socialización secundaria importantes, se concluyó que otros intereses emergieron y la educación quedó relegada. El interés resurgió en la prisión, sea para ocupar el tiempo libre, para avanzar en las fases del tratamiento o asociado a procesos de cambio, mediando rupturas en sus preconceptos sobre sí mismos, sus posibilidades y el futuro. En ese contexto, las significaciones de la educación remitieron a socialización, desarrollo personal, corrección, resistencia, salvación, pensamiento crítico y, transversalmente, al cambio, surgiendo interrogantes sobre la pervivencia de ese interés al obtener la libertad. Dichas significaciones se complementaron a partir de resultados de nuevas intestigaciones.

Abstract

In order to problematize education's place in the prison, the discourses that support it and the motivations to study, as well as approaching to prison's characteristics and its impact, the conceptual framework based in Pedagogy, Psychology, Institutional Analysis and Critical Criminology. The objectives were a) To identify the significances of education that emerge from the motivations and attitudes in prison; b) Recognize the relationships between motivational aspects, the contents of the changes and student-prisoners' educational trajectories where the meanings are configured and c) Detect similarities and differences in such relationships between undergraduate students and those who carry out extension activities. Methodologically, in order to deepen the study carried out in a previous research, the biographical narration was chosen, considered as a subjective reconstruction that the actor carries out when narrating, different from what actually happened. In-depth interviews were used with six previously interviewed students, according to the criteria of educational itinerary realized in freedom and in prison. The educational paths were rebuilt in relation to family and work paths, also considering the institutional context and deprivation of liberty situation. Regarding the results, the analytical work evidenced complex plots related to losses and embrittlement of emotional and social support in family trajectories that hatched in adolescence. The interviewees referred to distressing breakdowns related to family breakdown due to the death and/or illness of adults who occupied significant roles or parents' separation. Interest resurfaced in prison, whether to occupy free time, to advance in the phases of treatment or associated to processes of change, mediating ruptures in their preconceptions about themselves, their possibilities and the future. For this reason, and beside the emergence of important secondary socialization groups, it was concluded that other interests emerged and education was relegated. In that context, the significances of education referred to socialization, personal development, correction, resistance, salvation, critical thinking and, transversely to all of them, to change, raising questions about the survival of that interest when freedom has been obtained. Those significances were complemented by results of new researches.

1. Introducción

Este trabajo refiere a las signficaciones atribuidas a la educación por estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel (PUC)[1] de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se ha elaborado en base a resultados de investigaciones desarrolladas, principalmente, en los primeros años del Programa –expuestos en Acin & Correa, 2011, de los cuales aquí se presenta una breve síntesis– y complementa con hallazgos obtenidos en indagaciones recientes (2014-2017).

El tema exige referir, en principio, a tres cuestiones. Por un lado, a la existencia de un Programa cuyo propósito es favorecer el acceso a la educación superior de las personas privadas de libertad ambulatoria a través de las funciones inherentes a la universidad (docencia, extensión e investigación) en un escenario cuanto menos hostil para su despliegue, aunque sumamente necesario si se pretende democratizarla. Por el otro, al lugar que la educación ha ocupado al interior de la prisión a lo largo del tiempo. Y, finalmente, pero no por ello menos importante, a una caracterización de la procedencia social de las personas que mayoritariamente se encuentran privadas de libertad en las prisiones en Argentina y América Latina.

En cuanto al PUC, se creó en 1999 por iniciativa del claustro estudiantil y la Facultad lo asumió como un compromiso institucional. Desde sus inicios sostuvo el principio de la educación como un derecho humano básico, incluso antes de que la Ley de Educación Nacional 26.206/06 la definiera como un derecho humano y un bien público y social, elevándola al rango de política de estado (Acin, 2016b).

Con relación al lugar de la educación en prisiones, se reconocen concepciones contradictorias y aún opuestas respecto a la educación en contextos de privación de libertad, que se podrían sintetizan en las siguientes: enmarcada o, más aún, asimilada al tratamiento penitenciario o un derecho social y humano del que gozan todos los ciudadanos, con independencia de la situación en que se encuentran. Esta es precisamente la posición que asume la Organización de las Naciones Unidas (ONU): es un derecho enmarcado en la perspectiva de la educación para todos y a lo largo de la vida; en consecuencia, no se reduce a una educación especial sino que es la continuidad de la educación en sus distintos niveles de formalización de una persona que, transitoriamente, se encuentra confinada en la cárcel (De Maeyer, 2018).

1 Aprobado por Resolución N°278/99 del HCS de la Universidad Nacional de Córdoba y se desarrolla desde el año 1999 en coordinación con el Servicio Penitenciario Córdoba, mediante un convenio con el Ministerio de Justicia de la provincia de Córdoba.

Respecto a la población privada de libertad, esta es predominantemente masculina, urbana y de estado civil soltera. El 55% tiene entre 21 y 34 años y el 24% entre 35 y 44 años, es decir joven y económicamente activa, de la cual el 42 % está desocupada, el 41 % realiza trabajos informales y el 51 % declara no tener ningún oficio o profesión al momento de la detención. El máximo nivel de escolaridad alcanzado por el 54% es la educación primaria completa, mientras que casi un tercio (29 %) no la ha finalizado, el 21 % tiene estudios secundarios incompletos y sólo 8 % los ha completado (SNEEP, 2017). Esta información es relevante en cuanto a las deudas sociales pendientes respecto a esta población y a lo que es necesario reparar y posibilitar en terminos de derechos sociales.

Remitiendo a Castel (1991), citado en Frejtman y Herrera, 2010, las autoras destacan la combinación de la precarización laboral y relacional que configura situaciones de marginalidad para numerosos jóvenes y adultos y es punto de convergencia de la desafiliación. Este autor reconoce una diversidad de grupos atravesados por esa situación, entre ellos, desocupados por tiempo prolongado, familias monoparentales y jóvenes en situación de consumo de sustancias adictivas. Menciona especialmente a jóvenes desocializados y a la deriva, cuya vida laboral está signada por trabajos intermitentes que alternan con períodos de desocupación, cuyo común denominador es la ruptura del lazo social y las relaciones efímeras, para quienes la incursion en actividades delictivas se vislumbra como una forma de traspasar el hastío en una temporalidad carente de futuro.

A partir de esta contextualización, en los siguientes ítems se exponen sucesivamente los temas abordados, las perspectivas teórico metodológicas que guiaron las investigaciones realizadas y los resultados a los que se arribó en cada una de ellas respecto a las motivaciones al estudio y a las significaciones de la educación. Para finalizar, se complementan y problematizan algunos de esos resultados a partir de hallazgos de investigaciones propias y de otros autores más recientes.

2. Acerca de las investigaciones

Las primeras investigaciones en el PUC se iniciaron con el propósito de fortalecer las carreras de grado. Dos proyectos permitieron despejar algunos interrogantes asi como descubrir aspectos invisibilizados acerca de los sujetos y sus derroteros. Ambas indagaciones, complementarias entre sí, se inspiraron en la perspectiva cualitativa aunque variaron en las técnicas utilizadas en función de sus objetivos.

Una de ellas, de carácter exploratorio, apuntó a contar con una primera aproximación a los participantes del Programa, sus intereses y su vision de la educación, en tanto que la otra profundizó y puso en relación las motivaciones, la educación, las trayectorias vitales y el contexto institucional para comprender más acabadamente las significaciones en torno a la educación.

2.1 Las motivaciones al estudio

Esta investigación se propuso analizar las motivaciones de las personas privadas de libertad para realizar estudios universitarios.[2] El problema se delimitó a partir de los cuestionamientos a esas motivaciones, caracterizadas como espúreas o meramente instrumentals, en el sentido de que no habría un genuino interés en el studio. Las preguntas referían a los factores que movilizan a las personas privadas de libertad para cursar carreras de grado o participar en actividades de extension, a las satisfacciones que encuentran al realizarlas, a los sentidos que adquiere la educación para ellas y a su percepción de sí, de los otros y de los cambios que reconocen en ese proceso.

2.1.1 Perspectiva teórica y metodológica

En la dimension motivacional, fueron el punto de partida las teorías en el campo de la Psicología Social, procedentes principalmente de linajes conductistas y cognitivistas (Tarde, 1890; Mac Dougall, 1908; Newcomb, 1950; Asch, 1956; Skinner, 1960, citados en Acin y Correa, 2011), así como de vertientes promotoras del cambio social. Complementariamente, se incorporaron lecturas de carácter interpretativo de la motivación a fin de pensar los anclajes y las trayectorias de los sujetos; entre ellas, la teoría freudiana en el aspecto de la psicodinámica y la teoría de la vida cotidiana de Heller (1987) quien considera a la motivación un concepto relacional entre el comportamiento como decisión del particular y las exigencias genérico-sociales a partir de lo cual la moral, en tanto exigencia interiorizada, se eleva a motivación personal.

La relevancia de esos aportes radica en pensar a la motivación subyacente a la conducta de modo relacional entre el comportamiento presente del sujeto en un devenir histórico que se enlaza con el pasado y se orienta a un futuro. La necesidad se presenta como el núcleo dinámico de la acción y la motivación se expresa en el lenguaje pragmático de la vida cotidiana como preferencias ligadas a distintas necesidades que los actores usan para referir a "los 'gustos', 'lo que quieren', 'lo que les interesa' o 'tienen ganas' sin mayores niveles de discriminación y conocimiento de los mismos" (Acin y Correa, 2011, p.81).

2 "Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC". Dirigido por Alicia Acin y codirigido por Ana Correa, con aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la UNC, según Res. Nº 197/05, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH), desarrollado durante 2005.

Respecto a la dimensión educativa, se apeló a conceptos de la Pedagogía, el Analisis Institucional y la Pedagogía Social que aluden a "la educación como institución clave de la sociedad que posibilita la incorporación de los sujetos a una cultura y contribuye en la conformación de subjetividades, y al lugar que ocupa en las instituciones de encierro" (Acin y Correa, 2011, p.12).

Diversos autores fueron valiosos referentes. Garay (2000), quien entiende a la educación como institución de existencia, de carácter transhistórico, que juega un papel fundamental en la reproducción y en la transformación social, así como en la humanización de los individuos y su constitución en sujetos sociales susceptibles de identificarse como miembros de un grupo y una cultura; como así también en la conformación de sus identidades y en la construcción de sus proyectos histórico personales mediante la individuación. En sentido similar, Frigerio y Lambruschini (2002) refieren al carácter esencial de la condición humana, y al deber ético y político del Estado de derecho de garantizar la educación a fin de que los potenciales ciudadanos devengan en tales y lo humano desarrolle todas sus posibilidades y potencias. También fue importante Furlan (1994), quien señala el carácter histórico de los significados de la educación en diferentes períodos: por un lado, conversión, humanización, creación de un sujeto moral con el cristianismo y, por el otro, progreso y mejoramiento mediante el desarrollo de nuevas potencialidades a partir de la modernidad. Núñez (1999) permitió relacionar motivación y educación por cuanto a través de la educación es posible promover nuevos intereses del sujeto y encauzarlos de modos socialmente aceptables. Finalmente, Scarfó (2004), quien considera a la educación un derecho social inherente a la condición humana en tanto que posibilita construir el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, así como a la transmisión y recreación de la cultura. El autor sostiene que quien no haga uso de este derecho no tiene la oportunidad de pertenecer a la sociedad y de constituirse en un ciudadano que ejerza sus derechos y cumpla con sus deberes en pro del desarrollo de la comunidad.

Los aportes conceptuales procedentes de la Criminología Crítica fueron clave para entender el carácter selectivo del sistema penal (Zaffaroni, 1995), las características y efectos deteriorantes de la prisión (Foucault, 1998). Asimismo, el concepto de reinserción, tal como lo plantea Baratta (2004), resultó relevante por dos razones. Por una parte, en tanto que sustituye la noción de tratamiento por la de servicios (incluida la instrucción general y la formación profesional) como una oportunidad de reintegración, en lugar de un componente de la disciplina carcelaria. Por la otra, ya que se basa en una posición activa de las instituciones sociales en el cumplimiento de su labor y de los ciudadanos en la posibilidad de ejercer sus derechos.

Metodológicamente, se trabajó con análisis documental para historizar el Programa y con entrevistas semi-estructuradas a personas privadas de libertad que cursaban carreras de grado y/o realizaban actividades de extensión en el PUC a fin indagar las motivaciones relacionadas con la educación a lo largo de sus trayectorias educativas y en la situación de restricción de libertad. Asimismo, se confeccionó una base de datos de los estudiantes y talleristas del PUC que brindó información sobre el nivel de instrucción y las actividades laborales realizadas por ellos y sus progenitores, a partir de la cual se elaboró el guión de las entrevistas.

Con base en el análisis realizado, se caracterizó descriptivamente el objeto de estudio en las dimensiones mencionadas y se construyeron categorías relacionadas con la motivación y los sentidos atribuidos a la educación.

2.1.2 Principales hallazgos

Tal como se conceptualizó la motivación, se distingue una dimensión subjetiva referida a necesidades, actitudes y creencias y otra socio-cultural, vinculada a las trayectorias de vida y expectativas de futuro (exigencias, fracasos, metas, etc.). En ese marco, las preferencias articulan las dimensiones subjetivas y socio-culturales en función de distintas necesidades. Sobre esa base, se elaboraron las siguientes categorías con eje en las preferencias:

— Preferencias ligadas a necesidades de desarrollo de capacidades y recursos disponibles. En ellas la forma de aceptación se basa en el conocimiento "tumbero" disponible en la prisión, limitado a "veinticinco palabras" y a un saber sobre el tratamiento; de allí que "salir a estudiar" sea liberador por cuanto alimenta otra forma de grupalidad y se experiementa un trato diferente, un trato "sin maltrato".

— Preferencias ligadas a necesidades de resistencia y/o supervivencia. Se presentan como una acción para enfrentar la situación de restricción de libertad y búsqueda de protección existencial. En estas motivaciones es clave el enfrentamiento a la institución penitenciaria, con la cual se negocia permanentemente conformidad y resistencia, y genera influencia social. El motivo para estudiar es protector por cuanto devuelve la imagen existencial en un espacio donde se construyen contenidos con otros.

— Preferencias ligadas a necesidades de reconocimiento social. En el proceso educativo surge una búsqueda de visibilidad para batallar con los estigmas. Asi, actuar y generar cambios enlazan sentidos y acciones basadas en la necesidad de reconocimiento, por lo cual cobra importancia saber que tienen necesidades pero no están sometidos por ellas. Posicionarse como "estudiante universitario" da lugar al reconocimiento social y esto, a su vez, habilita la capacidad política y genera deseos de cambio.

— Preferencias ligadas a expectativas de futuro. En ellas opera en forma simultánea un proceso de negociación entre el beneficio y el cambio. La tensión entre lo conocido y lo nuevo es movilizadora, motivadora y se afirma como utopía, aunque para lograr el cambio es necesario negociar la participación en el espacio universitario y el beneficio secundario que implica el tratamiento. Estas preferencias se asientan en principios organizadores de una cultura institucional de la exclusión en la cual la educación se perfila como una alternativa diferente y los sujetos cuentan con una potencia para movilizar productivamente a la vez que para inmovilizar al conjunto que los produce.

En síntesis, las motivaciones para el estudio de los estudiantes-presos se visibilizan desde los obstáculos y necesidades como un estímulo interesante en la cotidianeidad de la prisión. Algunas de estas motivaciones a estudiar aparecen como formas de defensa y/o resistencia, en tanto estudiar les permite "matar el tiempo", "salir del pabellón", "alimentar la mente", "sobrellevar el encierro" y otras se erigen en la búsqueda de reconocimiento social, les posibilitan limitar las contingencias que atentan contra la identidad o los enlazan al futuro.

Como rasgo común, estas motivaciones se expresan en un estrecho margen de poder de elección, reforzado psicológicamente por un futuro incierto que afecta la posibilidad de proyectar. No obstante y en forma paulatina, la mirada del mundo se va recreando al conjugar necesidades particulares y colectivas con proyectos. Así el "sacrificio que implica estudiar en el ámbito de encierro" cobra sentido como sublimación posible para resistir la rutina, al tiempo que se modifican actitudes y se incide en condiciones institucionales, en las cuales no solo se obtienen beneficios sino que se descubre la importancia de elegir, con la responsabilidad que ello implica.

La procedencia de los entrevistados era mayoritariamente de familias de clase media o medio baja, la mayoría de sus progenitores trabajaba en empleos públicos o en el ámbito privado, en actividades de baja calificación, mientras que las madres lo hacían como empleadas de casas de familia o en su propio hogar, de igual modo que algunos hermanos.

En cuanto al nivel de instrucción de los entrevistados que cursaban carreras, excepto dos que finalizaron la educación secundaria estando en libertad, el resto lo concluyó en la cárcel en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos. Uno ingresó a la universidad en virtud del artículo 7° de la Ley de Educación Superior que prevé la incorporación de mayores de 25 años con nivel secundario incompleto, previo examen de conocimientos generales. De los entrevistados que realizaban actividades de extensión, salvo un profesional y otro que no había asistido a la escuela, los demás tampoco habían completado la educación secundaria y la concluyeron en prisión.

Las trayectorias escolares de los estudiantes de carreras de grado y talleristas resultaron similares en el tránsito por la escolaridad, como también en los quiebres y rupturas. La mayoría de los participantes expresó que la educación primaria se realizó en el tiempo formalmente establecido, sin interrupciones, salvo uno que aludió a dificultades en lectura y escritura. Manifestaron gratos

recuerdos de esa etapa en lo atinente a la socialización y a experiencias de apertura al mundo, mediadas por algunos maestros que dejaron su huella. En la escolaridad secundaria, mencionaron "quiebres" relacionados con cambios de colegio debido a expulsiones o dificultades económicas de sus familias, repitencia, ingreso al mercado laboral u otras razones, situación que desembocó en la interrupción de la escolaridad. A diferencia de la escolaridad primaria, evocaron recuerdos negativos asociados a problemas familiares y socio económicos.

En cuanto a los sentidos atribuidos a la educación, a partir de las categorías sociales utilizadas por los entrevistados, se construyeron las categorías analíticas: socialización, desarrollo personal, transmisión de conocimientos y corrección. Las tres primeras remiten a funciones básicas de la educación para las sociedades, los grupos y los sujetos, mientras que la última encuentra anclaje en el contexto de la prisión, aunque inscripta en cierto imaginario social.

La mayor parte de los protagonistas de esta investigación parecería haber establecido una vinculación con la institución escolar más fuerte que la descripta por Kessler en referencia a trayectorias de baja intensidad, signadas por el desenganche disciplinado o indisciplinado de la institución escolar (p. 193). Sin embargo, esa experiencia de escolarización no habría sido suficiente para propiciar lazos de filiación más intensos que posibiliten un sentido de pertenencia social.

2.2. Las significaciones de la educación

Sobre la base de los hallazgos mencionados, surgieron nuevos interrogantes acerca de las relaciones entre las dimensiones y la necesidad de profundizar el trabajo relacional de las categorías analíticas construidas. Así el siguiente proyecto[3] buscó profundizar la comprensión de las significaciones que adquiere la educación para estos sujetos, relacionándolas con sus trayectorias educativas, laborales y familiares, vinculando a su vez motivación y educación en el contexto particular de la prisión. Los objetivos se orientaron a identificar los intereses y necesidades educativas percibidas a lo largo de su vida, los estímulos para continuar educándose, los hitos que marcaron sus trayectorias educativas, los proyectos que perciben con relación a la educación y las perspectivas de cambio implicadas en dichas significaciones.

3 "Las significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en el marco del PUC", dirigido por las mismas investigadoras, avalado por SeCyT-UNC, según Res. Nº 162/06, con sede en el CIFFyH y llevado a cabo entre 2006 y 2007.

2.2.1 Perspectiva teórica y metodológica

Con base en ese propósito, se profundizaron y enriquecieron las perspectivas pedagógica y metodológica con los siguientes aportes.

Conceptualmente, se incorporaron conceptos de Frigerio (2003) y Meirieu (2008). Según Frigerio (2003), la educación tiene la responsabilidad de construir una oferta de filiación simbólica del sujeto ciudadano que posibilita inscribirlo en el espacio publico, es decir, vinculado a lo común, preservándolo de la orfandad social. Asimsimo, educar es la manera de recibir y hospedar a los nuevos, a los contemporaneous, y es también una responsabilidad política del Estado de promover la hospitalidad social a cada uno de sus miembros. La hospitalidad permite el reconocimiento social y es punto de partida para el reconocimiento de los otros como semejantes. En tal sentido, en la educación se conjuga la responsabilidad social de re-conocer y distribuir el legado cultural.

De manera análoga, Meirieu (2007) sostiene que educar es crear las condiciones institucionales y subjetivas para que el sujeto ingrese en el mundo y se sostenga en él; conozca y se apropie de los interrogantes fundamentales de la cultura humana, incorpore los saberes que los hombres han producido en distintos momentos históricos en respuesta a esos interrogantes y encuentre las propias respuestas, ya sea coincidiendo con ellas o subvirtiéndolas. Problematiza la concepción de educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino. Así, en oposición a fabricar o modelar, educar se traduce en acompañar, ofrecer los medios para que el otro se introduzca al conocimiento, con la ayuda de mediadores. Postula la idea de los espacios educativos como espacios de seguridad, en sentido diferente a la idea de seguridad que prima en los contextos de privación de libertad. Esto implica dejar en suspenso la presión de la evaluación y posibilitar que el otro asuma riesgos y nuevos roles; para lo cual es necesario establecer reglas y prohibiciones que son, a su vez, la condición de libertad para que los sujetos actúen de uno u otro modo.

Para indagar los cambios en las significaciones de la educación de los sujetos privados de libertad, metodológicamente se apeló el relato de vida considerarando la situación actual y los nuevos sentidos que le imprimen a la inserción social en tanto sujetos en la sociedad. Los desarrollos de Bertaux (1997) fueron relevantes por cuanto diferencia la historia de vida como tal del relato de lo vivido. Se trata de una reconstrucción subjetiva que efectúa el actor mediante la narrarción, distinta de lo que realmente ocurrió, cuya recuperación está filtrada e interpretada a través de la evocación. Desde esta perspectiva, se realizaron entrevistas en profundidad a seis estudiantes seleccionados entre los estudiantes de grado y los participantes de actividades de extensión a quienes ya se había indagado anteriormente, considerando además los trayectos educativos realizados en la cárcel y en

libertad. A partir de las primeras entrevistas, se identificaron los vacíos de información y los aspectos a profundizar. Las trayectorias educativas se analizaron en estrecha relación con las familiares y laborales, el contexto institucional y la situación de privación de libertad.

2.2.2 Principales hallazgos

La reconstrucción de las trayectorias familiares, laborales y educativas a partir de de los relatos de vida puso en evidencia la incidencia de las primeras en la configuración de tramas complejas relacionadas con pérdidas y rupturas que se desencadenaron en la adolescencia. Este es un momento clave y crítico en los procesos identitarios durante el cual la fragilidad de los soportes afectivos y sociales en sus trayectorias vitales derivó en pérdida de rumbo, soledad y sufrimiento. Los entrevistados remitieron a quiebres angustiosos relacionados con el desmoronamiento familiar a causa del fallecimiento y/o enfermedad de familiares significativos para ellos o de la separación de los progenitors, que alcanzó ribetes traumáticos.

En síntesis, historias de sufrimiento y de desvíos, en las que se traslucen los caminos sinuosos recorridos, el desencuentro con figuras adultas significativas y el encuentro con otras que adquirieron significatividad en ese periodo evolutivo, desplazando a los vínculos familiares. En el marco de esos procesos, emergieron otros intereses y se produjo la incursión en actividades delictivas, en coincidencia con la interrupción de la escolaridad. El interés por la educación resurgió en la prisión relacionado con otros sentidos, entre ellos, la necesidad de ocupar el tiempo, de avanzar en las fases del tratamiento, o mediados por procesos de cambio por los que atraviesan los sujetos; no sin rupturas de preconceptos y prejuicios sobre sí mismos y sobre los otros que inciden tanto en sus formas de relación como en sus posibilidades, e incluso en la incipiente visualización de un futuro diferente.

El trabajo analítico permitió complejizar los sentidos atribuídos a la educación por los sujetos privados de libertad mencionados en el apartado anterior.

Las significaciones de la educación relacionadas con la socialización ligan la educación a la incorporación de pautas y formas de comportamiento a través de la inducción social. Pautas de comportamiento que orientan y favorecen la comunicación en las relaciones con los otros, en base a acuerdos, construyendo maneras aceptables -sean legítimas o no- de convivencia entre distintos sectores sociales. En esta manera de entender la educación se enfatiza que es “medio de integración social que atenúa la discriminación”, en clara alusión a la estigmatización que perciben o de la que son objeto.

Aunque emparentadas con las anteriores, las significaciones de la educación relacionadas con la corrección enfatizan más los procesos civilizatorios en alusion a la incorporación de pautas, valores y formas de comportamiento no presentes en sus vidas o, si lo están, en muy escasa medida, expresado en "comportamiento menos violentos, civilizados". Para algunos sujetos, entrar a la cárcel implicó el ingreso a otros mundos, especialmente el de la educación y el trabajo, que estructuran y disciplinan; también establecer lazos de filiación, muy significativos para aquellos cuyas trayectorias vitales se forjaron por fuera o al margen de esas instituciones. Por eso es razonable que estas significaciones se fundan con el discurso penitenciario, que considera a la educación un requisito para avanzar en las fases del tratamiento, expresado en: "tener una actividad educativa".

Las significaciones de la educación relacionadas con el desarrollo personal refieren al despliegue y expresión de potencialidades de los sujetos y al desarrollo de capacidades en diferentes áreas, incluida la autonomía, la responsabilidad, el debate de problemas actuales y la actividad intelectual, asignándole otro valor al tiempo y posibilitando la proyección a futuro.

Las significaciones de la educación relacionadas con la instrucción, con escasa presencia en los sujetos de esta investigación, remiten en especial a la apropiación de contenidos de enseñanza y de conocimientos de diferentes campos disciplinares, propia de la educación formal, en su version más clásica.

Las significaciones de la educación relacionadas con el pensamiento crítico aluden a develar, desocultar, ver más allá de las apariencias, atender tanto a lo explícito como a lo implícito en el conocimiento y se evidencian en: *"enseña a ver lo que verdaderamente es"; "te enseña a ver la realidad, transparenta todo...te enseña a traslucir… te permite generar espacios de revisión crítica como persona…como actor social"; "… aprender a ver las cosas que a veces no son como parecen".* Son más asiduas en los relatos de estudiantes de carreras de grado, lo cual revela la incorporación de herramientas intelectuales para el análisis de la realidad, además de la apropiacion de conceptos y perspectivaas teóricas.

Las significaciones de la educación relacionadas con la salvación y el rescate remiten a una protección a la violencia particular de la cárcel y a las violencias transitadas a lo largo de sus vidas y adquieren un particular sentido en los contextos de encierro como castigo del delito.

A su vez, en la mayoría de estas significaciones se transversaliza la noción de cambio, expresado en distintas imágenes: en las relaciones con los otros (superiores, compañeros, familiares y amigos); en la ampliación del lenguaje y en la incorporación de nuevas formas de expresión; en la posibilidad de medir las consecuencias de sus acciones y de autocontrol; en la ampliación de los esquemas de pensamiento y acción, y en la visualización de un futuro, aunque difuso y sin poder precisar los pasos intermedios para lograrlo. Y les permite a los sujetos reflexionar acerca del pasado, el presente y el futuro.

A estas diferentes imágenes que aluden al cambio subyace, no en todos los casos ni con la misma intensidad, una transformación más profunda asentada en una posición subjetiva como estudiante universitario, que supone una reconstrucción identitaria y sentido de pertenencia a esta institución,4 trabajosamente construida y no sin retracciones.

No obstante el reconocimiento del renovado interés y los cambios de significación de la educación en la situación de privación de libertad, los estudios reseñados concluyeron en el interrogante acerca de la pervivencia de estos cambios y el interés en la educación al obtener la libertad ambulatoria, en el marco de condiciones precarias de existencia.

La salidada de la cárcel es un momento ansiado y temido a la vez, ya que enfrenta a los sujetos a la tan mentada reinserción social, obstaculizada por el estigama de haber estado en prisión aunque hayan cumplido la condena y por limitadas políticas públicas de apoyo a los liberados. El contacto con quienes cursaban carreras en la cárcel una vez obtenida la libertad ha permitido conocer que la necesidad de inserción laboral a fin de garantizar la subsitencia propia y familiar es fundamental y otros intereses se subordinan a esta necesidad prioritaria, entre ellos, el educacativo.

3. Interrogantes y problematización a partir de nuevas indagaciones

los resultados de las últimas investigaciones –que indagaron sobre la interferencia de las políticas de Derechos Humanos (DDHH) desarrolladas en nuestro país en la década de 2000 y su repercusión en el espacio carcelar, focalizando en el acceso a la justicia y a derechos en ese espacio– permitieron complementar las categorías antes mencionadas.

En estas investigaciones se asumió el enfoque psico social de los DDHH, que afirma el carácter procesual de acceso al derecho, promueve el investimento de los sujetos con potencia creadora de la dignidad humana y es resultante de condiciones normativas, institucionales, interaccionales y subjetivantes.

Se habla de espacio carcelar, categoría construida por el equipo, ya que permite superar la noción de una separación radical entre el adentro y el afuera de la prisión, según la conjetura de que el efecto de control punitivo de la cárcel se expande hacia otros contornos y abarca a allegados y familiares, aumentando los efectos de vulnerabilidad en todo el cuerpo social (Correa et al (2015).

Estos hallazgos pusieron en evidencia que los sentidos y significaciones otorgados a la educación varían conforme se modifican las condiciones contextuales y personales de los sujetos. En este caso, en función de nuevas circunstancias, como son la modificación de la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad y los cambios en las políticas relacionadas con los DDHH, en el contexto socio político y económico actual, en Argentina.

Así, en coexistencia con el sentido del acceso a la educación a partir de las condiciones de clase, asociado a la pertenencia a un sector social para el cual la educación básica no ha estado en su horizonte de posibilidades debido a los habitus de clase y a las expectativas a ellos asociados (Bourdieu, 1991), persiste el sentido del acceso a la educación como privilegio o recompensa, ligada a la ideología penitenciaria y al modelo tratamental, lo cual encuentra anclaje en la situación de reclusión.

En esta construcción de sentido el acceso a la educación, del mismo modo que a otros derechos, continua siendo percibido como un privilegio o una recompensa que se merece a partir de la evaluación externa. Este es un componente clave de las reglas del juego imperantes en el contexto carcelario, a partir de las cuales las personas privadas de libertad son evaluadas por otros para determiner la progresividad de la pena, con escasas posibilidades de incorporar la autoevaluación y desarrollar la autonomía y, por lo tanto, de lograr la implicación y autonomización en sus procesos educativos.

Es más, se asiste a una reafirmación de ese sentido relacionado con la aplicación del artículo 140 de la Ley 26.695. Dicho artículo establece el estímulo educativo, que supone un avance más rápido (aunque no superior a dos años) en las fases previas a alcanzar la libertad condicional, según los trayectos educativos aprobados en la prisión. Esta situación habría dado lugar a la proliferación de cursos variados por parte del Servicio Penitenciario y de otras agencias, y ha exacerbado el interés de participar en ellos en los internos. Dicho interés se expresa en preferencias que aluden al "cómputo" que se hará de los cursos y trayectos educativos y al "descuento" del tiempo de privación de libertad, lo cual es absolutamente razonable en la situación de privación de libertad.

Correlativamente, el sentido del acceso a la educación en tanto que derecho humano, que emergió aún costosa y lentamente al amparo de políticas que lo favorecieron, se encuentra hoy interpelado. En muy pocos estudiantes existiría plena conciencia de ese derecho y de las obligaciones correlativas a ellos; en otros el derecho a la educación aparece como descubrimiento o novedad, que les posibilita modificar las condiciones de existencia en el encierro y asociado a un posicionamiento diferente de su parte; en tanto que la mayoría de los internos expresa una noción de ciudadanía precaria, que les dificulta apropiarse de la integralidad de los derechos.

Esto es coincidente con lo relevado por Correa & León Barreto (2012) a través de actividades extensionistas vinculadas a derechos con personas privadas de libertad ambulatoria con anterioridad. En esas actividades los sujetos tendían a significar la educación más como un modo de compensar las carencias y privaciones en sus trayectorias vitales antes del ingreso a la cárcel que con un derecho del que gozan y pueden ejercer. Asimismo, se corresponde con lo recabado por Mucilli (2018) en sujetos privados de libertad alojados en el único establecimiento penitenciario de la provincia al que son derivados quienes se encuentran en la última fase del tratamiento penitenciario, antes de acanzar la libertad.

Claro está que la escasa percepción de la educación como un derecho por parte de estudiantes y docentes no es exclusiva de quienes están en contextos de reclusion, sino compartida socialmente por amplias capas sociales.

De manera coincidente, otros grupos involucrados en la educación en derechos humanos en la ciudad de Córdoba plantean que la escasa percepción del derecho a la educación también emergió como información relevante tanto en estudiantes como en docentes de las escuelas extramuros, dando lugar a iniciativas de formación de los docentes en el enfoque de derechos humanos (Marciale Ochea & otros, 2019).

Recuperando la perspective histórica el acceso a la educación en América Latina ha estado surcado por marchas y contramarchas o avances y retrocesos desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre a raíz de los procesos de segregación y exclusión social presentes en las instituciones educativas y fuera de ellas, como bien lo señalan Gentilli (2009) y Torres (s/f). A ello se suma que las políticas de DDHH implementadas en la década de 2000 no han contado con el tiempo de sedimentacion suficiente para modificar los procesos históricos de negación de derechos y, cuando algunos de sus efectos comenzaron a tornarse visibles, no solo han sido interrumpidas sino que se han adoptado otras políticas en abierta contradicción con el enfoque de los DDHH.

Referencias

Acin, A.; Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel.* Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Acin, A. (2016b). Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de las personas privadas de libertad desde la experiencia del Programa Universidati en la Cárcel Facultad de Filosofía y Humanidades en Alicia Acin …et al; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmerman Sentidos politicos de la universidad den la cárcel.Fragmentos teóricos y experiencias. 1ª ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. pp. 115-147.

Baratta, A. (2004). *Criminología y sistema penal (compilación in memoriam)*. Montevideo-Buenos Aires: B de F Ed.

Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida*. Editorial Nathans. Traduc. Mónica Moons.

Castel, R. (1991): "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión". En El Espacio Institucional, Buenos Aires: Lugar Editorial

Correa, A.; Barreto, I.; Herranz, M. (2015). *Espacio carcelar: configuración desde las prácticas institucionales*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología "Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología", Mendoza, Argentina.

Correa, A.; León Barreto, I. (2012). El Derecho a la Educación en Cárcel: Monitoreo de Educación Nivel Primario en Servicio Penitenciario Córdoba – Capital. Año 2012. *Revista Interferencia. Derechos y Seguridad Humana*. Vol. 1 Nº 3 Año 2012, pp.36-47.

De Maeyer, M. (2018). Elementos universales constitutivos de la cuestión de la educación en prisión. En Elionaldo Fernandes Juliao (org.) Políticas de Educacao nas prisoes da América do Sul. Jundiaí: Paco Editorial. pp. 19-38.

Frejtman, V.; Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Colección Pensar y hacer educción en Contexto de Encierro. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://www.me.gov.ar/curriform/edcarceles.html

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar.* México: CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).

Frigerio, G.; Lambruschini, G. (2002). Educador. Rasgos filosóficos para una identidad. En Frigerio, G. (Compiladora). *Educar: Rasgos filosóficos para una identidad.* Buenos Aires: Ed. Santillana, pp. 11-40.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Ed.

Furlán, A. (1994). Memoria, potencial de construcción, apuesta. México, 20 p. (mimeo).

Garay, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas* (Cuaderno de Posgrado). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de inclusión excluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. 49, 19-57.

Heller, A. (1987). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península Ed.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Marciale Ochea, S.; Zuter, M.; Nievas, S.; Audisio, I. (2019). Agenda programática de la Mesa de Trabajo por los DDHH de Córdoba. *Ponencia presentada en las I Jornadas sobre Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Saberes en Diálogo. Investigar e intervenir con otros*. Córdoba, 14 y 15 de junio de 2019.

Meirieu, P (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.

Mucilli, B. (2019). Reconstrcción de los sentidos otorgados a la educación según los estudiantes privados de su libertad del EP Nº 4 y del Programa Universitario en la Cárcel. *Trabajo Final de Licenciatura*, Universidad Nacional de Córdoba.

Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Scarfó, F. (2004). El derecho a la educación en las cárceles. *Cuaderno Negro. Revista sobre la cárcel y la filosofía del castigo*. Publicación de la Procuración Penitenciaria. Buenos Aires, 223-236

Torres, R. (s/f). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Recuperado de www.google.com/search?q=rosa+maria+torres+derecho+a+la+educacion&oq=rosa&aqs=chrome.1.69i57j35i39j69i61j69i60j0l2.9400j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

Zaffaroni, E. (1995). *El Derecho Penal Hoy*. Buenos Aires: Ed. del Puerto SRL.

Argentina. Ley de Educación Nacional Nº 26.206. BO núm. 31.062 del 28-12-2006 (2006).

Argentina. Ley 26.695 Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad BO del 29-08-2011 (2011).

SNEEP (2017). Sistema Nacional de Estadísticas de Establecimientos Penitenciarios del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Da escola sem autonomia à escola com autonomia: Questões do clima de aula, da organização e damediação

From school without autonomy to school with autonomy: Climate issues of classroom, organization and mediation.

Maria Clara Araújo Alves
Portugal
clara.a.alves@gmail.com

Resumo

Conceptual framework: the role of the teacher is crucial to students ' learning. Historically, this paper was developed by itself all activity and currently, in the context of curricular flexibility and autonomy, the tendency is to implement active learning methodologies, promoting the construction of knowledge the student, through collaboration, support, mediation, and of co participation.

Objectives: firstly, in this research we have identified if classes with features more traditional learning or learning with more autonomy if they differ in scores obtained in the questionnaire. On the second goal, we examined the influence of the kinds of classes, in which factors make up the questionnaire and the third goal was the classes studied, taking into account the differences between the scores of the factors of the questionnaire.

Methods: the sample of this study consists of an intentional sample of 2 classes (N = 26 y N = 24), school without autonomy, and B, with school autonomy. We used the "observation and survey coding environment and interaction in the classroom" for measuring the environment in class. It consists of ten Likert type items, five points from 1 to 5. Using data analysis to calculate the reliability of questionnaire, and factorial analysis. For the analysis of differences between samples was used right F and Student's t-test.

Results: the reliability is high, Cronbach's alpha coefficient Spearman 964.-Brown Longitude equal, 982. A factor analysis exploratory type, by the method of the main components and rotation, justified as indicate the values as to the adequacy of the sample. The factor analysis with three factors explain 99% of variation: school climate, school organization and mediation in learning.

Statistically, showed significant differences for all of the items in the questionnaire between the two schools, as well as the factors that result from the analysis.
Conclusion: Identify most types differentiated from other products identified as less traditional and as more autonomous. We were able to establish the differences between the factors of the questionnaire about the climate, organization and mediation.
Finally, feature more traditional lessons and with autonomy due to differences in factors of the questionnaire.
Keywords: school climate, school organization, mediation

1. Enquadramento conceptual

De há uns anos a esta parte que a investigação vem reforçando a importância do professor no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos. Conhecer a gestão da aula, como se relaciona, com os alunos e como cria o clima de aula, é atualmente uma das principais contribuições ao processo ensino -aprendizagem. Apesar de ainda prevalecer a ideia de que a atividade escolar é essencialmente centrada em si, o facto é que, atualmente, num contexto de autonomia e de flexibilidade curricular, a tendência é centrar essa atividade no aluno, através da implementação de metodologias ativas de ensino, privilegiando a colaboração, os apoios, a mediação, e a coparticipação.

Beltrán (1994) refere que se assiste a uma mudança de perspetiva no processo de ensino-aprendizagem, sendo que "ensinar" significa ajudar os alunos a construir significados, quer através das estratégias de aprendizagem, quer proporcionando um clima adequado de aula. Tomando como referência a definição de aprender "como um processo que consiste em mudar o que se sabe construindo padrões de ação para resolver problemas significativos, o professor deve centrar-se em organizar a aprendizagem do estudante mais do que em planificar o seu próprio discurso" (Beltrán,2003: 61).Nesse sentido, as ações do professor devem ter em conta a forma como o aluno aprende.

A dinâmica deste processo de ensino/aprendizagem decorre num determinado contexto, em que o aluno para estar ativo deve ser conduzido no seu próprio processo de aprender. Nesta característica da aprendizagem construtivista, em que o ensino é direcionado para o aluno, o professor deve ser mediador e ajudá-lo, proporcionando instrumentos de trabalho durante a sua aprendizagem. Compete ao professor adequar o currículo aos seus alunos quer seja, no que se refere aos objetivos ao nível da turma, quer seja ao nível dos conteúdos. Tem total autonomia para transformá-lo didática e sequencialmente, melhorar a aprendizagem dos alunos e avaliá-los, de acordo com a sua prática pedagógica. Esta autonomia curricular surge evidenciada, no âmbito de uma escola com autonomia,

capaz de atuar e de resolver os seus problemas de acordo com o seu contexto escolar, por contraste com uma escola sem autonomia que se caracteriza, por procedimentos que seguem os normativos legais emanados das estruturas centrais da administração educativa, estes são aplicados por todos os estabelecimentos de ensino, sem terem em conta as características dos mesmos.

Barroso (1996) refere que autonomia nasce da vontade de agir de uma forma consciente e estruturada procurando dar resposta às necessidades e interesses da comunidade escolar. Esta propicia, igualmente, maior capacidade de decisão e participação, por parte dos intervenientes da gestão escolar, esta "autonomia construída" influência o trabalho dos docentes, quer pela construção de uma identidade própria no trabalho realizado, quer pela responsabilidade que aumentou pelo fato de poderem tomar decisões e levar a uma mudança de atitude.

Machado (2006) refere a importância do professor como um sujeito ativo na tomada de decisões quer ao nível da escola, quer ao nível da turma. Este pode adequar o currículo formal à realidade escolar a às características dos alunos, o que significa um papel ativo no processo ensino-aprendizagem e na participação na escola revelador de uma autonomia com reconhecimento das suas competências e das suas responsabilidades. Esta exigência coloca novos desafios à escola tanto para quem ensina como para quem aprende, os professores devem estimular capacidades, interesses e proporcionar aos alunos as estratégias necessárias para aprender. O aluno deve beneficiar de um ambiente em que se estimule a aprendizagem e se valorize o trabalho cooperativo.

O clima escolar tornou-se, atualmente, um dos fatores mais importantes quando estudamos a prática pedagógica. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, com escolas com características tão diferentes e com alunos com comportamentos tão diversificados, a convivência adequada na sala de aula e a criação de um bom clima escolar adquiriram uma relevância que até ao momento não possuíam. No entanto, definir o conceito de clima de sala de aula não é fácil, é algo abstrato, pouco concreto e ao procurar uma base teórica para o conceito encontramos, em primeiro lugar, um grupo de alunos com características próprias numa sala de aula com o objetivo de aprender, que estão acompanhados por um professor a quem é dada a liderança. Hundeide (2001) refere que para se obter um clima emocional benéfico para a aprendizagem, o aluno deve ser respeitado, aceite nas suas iniciativas, interesses, atividades, e o professor deve revelar disponibilidade para integrar e expandir as suas iniciativas. A aula ideal deverá ser o mais parecido com a "*homebase*" que lhe dá segurança, confiança, não intimida, e no trabalho conjunto com o professor e com os outros alunos pode explorar com entusiasmo, descobrir o conhecimento e a cultura, aprender a interagir, a cooperar, a sentir. O professor deve criar um ambiente de confiança, caloroso, dando reforços positivos a cada aluno e, na medida do possível, estabelecer limites em cada situação da aula, responder aos alunos, criando atividades interessantes e dando louvores ao que os alunos fazem bem. Conhecer e validar o que se passa num grupo de alunos torna-se fundamental para atuar na melhoria do clima das relações e

do estado geral do coletivo. Desta forma, esse processo será favorecido, bem como estimuladas as competências sociais dos intervenientes diretos. É de relevar, ainda, que a integração da "voz" do aluno na definição de objetivos, dá sentido aos problemas que tem de resolver, estabelece metas e ajuda a monitorizar a consecução dos objetivos estabelecidos. Ora, tais premissas traduzem-se, regra geral, em mais auto- implicação, mais colaboração e mais preparação em termos de competências socia. Collazos, Guerrero e Vergara (2012) apontam esses alunos como estrategas que desenvolvem a sua aprendizagem e reformulam os procedimentos para resolver as atividades, sempre apoiados pelos professores, proporcionando ambientes de aprendizagem: mais dinâmicos, mais estimulantes, interessantes ou até mais desafiadores.

Assim, desde que a turma/ grupo se encontre bem organizado, ou seja, com uma boa estrutura e com uma boa dinâmica das relações, o resultado será um bom ambiente, um bom clima e um contexto relacional e afetivo favorável. Este dinamismo dá-nos algumas ideias para valorizar os diferentes contributos destes componentes e para reorientar aquelas intervenções que não facilitem um bom clima.

2. Objetivos

Com este estudo identificámos as características das duas escolas: uma com autonomia, outra sem autonomia e se estas diferem em pontuações obtidas no questionário. Analisámos a influencia dos tipos de escolas no ambiente da aula: clima, organização e mediação para aprender; caracterizámos as aulas estudadas atendendo às diferenças entre as pontuações dos fatores do questionário de acordo com o clima, organização e mediação.

3. Método

3.1 Participantes

A amostra deste estudo compõe-se de amostra intencional de duas aulas do terceiro ciclo, uma com 26 alunos de uma escola com autonomia e outra com 24 alunos de uma escola sem autonomia. As escolas foram escolhidas, considerando os diferentes cenários de aprendizagem e de ensino, A escola com autonomia apresenta um modelo de organização divergente da escola sem autonomia, desenvolve a sua prática pedagógica tendo por base os princípios da autonomia, apresenta uma gestão

flexível na implementação do currículo, na participação dos alunos e na sua distribuição. O ambiente da aula é amigável, propiciador à apropriação das aprendizagens, o aluno tem oportunidade para desenvolver as suas iniciativas, exercer a sua responsabilidade e o seu desempenho na realização das tarefas é reconhecido.

A escola sem autonomia apresenta um clima mais frio, mais distante, toda atividade é controlada pelo professor, o plano de aula é desenvolvido sem ajustes aos interesses e às iniciativas dos alunos, a organização das atividades é idêntica, evidenciando-se a intenção do professor cumprir o seu plano de aula. A mediação caracteriza-se por ausência da atividade conjunta entre professor e aluno.

3.2 Procedimentos

Para recolher a informação e analisar o ambiente da aula, em relação ao clima, à mediação e a organização, observaram-se duas aulas em contexto de sala de aula, utilizando-se como instrumento de recolha de dados o "Questionário de observação e codificação do ambiente e interação na sala de aula" (Hundeide,1999).

Consta de dez itens tipo Likert, de cinco pontos de 1 a 5. Usando-se análise dos dados para o cálculo da fiabilidade de questionário, e de análises fatorial, para a análise de diferenças entre as amostras foi utilizada razão F e *t* de Student.

Os itens 1,9 e 10 medem os aspetos do clima da aula, nomeadamente o grau de empatia do ambiente na aula; o grau de ampliação do conhecimento do aluno por parte do professor e a importância que este confere à autonomia e à responsabilidade na realização das tarefas de aula.

Os itens 2,3 e 5 medem os aspetos organizacionais, *o proporcionar da concentração*, as normas que estabelece e que implementa, a organização das atividades, as explicações que dá sobre atuações atípicas.

Os itens 4,6,7 e 8 revelam o apoio, a mediação, reflete o grau de concentração do professor e do aluno para realizarem a tarefa, se professor e alunos trabalham conjuntamente, se há atenção conjunta, se há uma elevada concentração, se a implementação das atividades é variada e ajustada ao tema, se o trabalho se desenvolve em pequenos grupos, individualmente ou em conjunto, a relação com os interesses dos alunos, a sensibilização à capacidade do aluno e se estimula os seus interesses. A mediação é registada através destes itens.

4. Resultados

Os resultados foram obtidos mediante a análise dos dados com estatísticas de alfa Crobach e o método das duas metades para o cálculo da fiabilidade de questionário de observação da amostra e os de medição de adequação de amostras de Kaiser-Meyer-OlKin(KMO) e esfericidade de Bartlett, bem como o nível de significação, mediante Qui- quadrado para a fatorização do mesmo questionário.

A fiabilidade é alta, Alfa de Cronbach .964 e Coeficiente de Spearman - Brown Longitude igual ,982. Uma análise fatorial do tipo exploratório, mediante o método dos componentes principais e rotação varimax, justificada tal como indicam os valores medida de adequação da amostra. A análise fatorial com três fatores explicam 99% de variação: clima escolar, organização da aula e mediação na aprendizagem.

Estatisticamente, mostraram-se diferenças significativas para todos os itens do questionário entre as duas escolas, assim como os fatores que resultam da análise.

O ambiente da aula define-se pelos três fatores do questionário: clima, organização, mediação. Estas dimensões encontram-se nestes dois tipos de aula, independente do tipo de aula.

As pontuações obtidas no questionário do ambiente da sala de aula diferenciam-se em função da escola. Verificando-se que a escola com autonomia difere no seu ambiente da escola sem autonomia.

De acordo com os dados estatísticos descritivos obtidos para cada escola, a escola com autonomia obtém pontuações médias significativas mais altas que a outra; quanto ao clima, organização e mediação.

Com os resultados das três dimensões podemos caracterizar as aulas da escola sem autonomia da escola sem autonomia. Em relação ao clima da aula caracteriza-se frio, impessoal, pouco cordato, o professor espera por obter respostas corretas sem ter em conta as opiniões dos alunos, toda aprendizagem é controlada pelo professor. A organização apresenta o plano do professor, com poucos ajustes às iniciativas dos alunos, à realização das tarefas. A mediação apresenta pouca atividade conjunta, sem ajustes aos alunos. As explicações são demasiado fáceis ou difíceis, ocasionalmente sensíveis às capacidades dos alunos para que se sejam mais desafiantes.

A escola com autonomia apresenta o clima, mais amigável, o professor dialoga, exemplifica, faz comparações, desafia o aluno em diversos aspetos, o seu empenho e a sua responsabilidade é reconhecida.

Na organização há incentivo, acompanhamento nas atividades, trabalho conjunto, o professor tem conta os interesses dos alunos, é sensível às suas capacidades e ajusta nas suas ações ao aluno.

Na mediação da aula, professores e alunos trabalham juntos a organização das atividades é variada e ajustada a grupos pequenos, ou a um grupo grande, o professor dedica-se aos alunos, atende os seus interesses, procura a melhor forma de despertar a sua atenção pelas matérias, é sensível às capacidades dos alunos e à sua compreensão faz os ajustes que são necessários de forma a torna atividade mais desafiante para o aluno.

5. Conclusões

No estudo, o clima é a explicação do processo da aprendizagem, evidenciando o trabalho do professor como um papel importante na gestão da aula nomeadamente, propicia um clima onde todos podem encontrar o seu ritmo de aprendizagem, a cooperar, a ser autónomo. Um clima seguro que propicia a confiança dos alunos é fundamental na formação dos jovens e no sucesso da prática educativa. (Hundeide, 2007)

A **organização** promove a aprendizagem criando um clima adequado, favorável à aprendizagem e à regulação da mesma.

Na **mediação** concluímos que atuação do professor a ajuda eficaz, consiste num ajuste aos alunos tendo em conta ritmos e graus de dificuldades. Será proporcionada de acordo com as necessidades e deve-se retirar para facilitar a autonomia do aluno.

Os professores devem romper com algumas práticas pedagógicas e introduzir práticas socio construtivistas e interaccionistas na aula, o aluno deve adquirir um papel na aprendizagem. (Almeida y Cesár, 2006). Os elementos mais importantes de qualquer método educativo parecem ser as habilidades do facilitador da aprendizagem, ajudando à independência e à aprendizagem com autonomia. A aprendizagem autónoma corresponde ao facto de o aluno possuir a faculdade de tomar decisões que lhe permitem regular o seu próprio processo de aprendizagem com o objetivo de alcançar uma meta, num contexto específico que faz parte do contexto de aprendizagem.

Palavras-chave: Clima escolar, organização da aula, mediação

Referências bibliográficas

Almeida, Paulo e Margarida César (2006). "Um contrato didáctico inovador em aulas de ciências do 10.º ano de escolaridade" *In Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 5, n.º 2,

Arends, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España, S.A.U. Tradução A. Faria – Edição Electrónica, lda

Barroso,J (1996) O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In J. Barrosos (Org). O Estudo da Escola.Porto: Porto Editora,pp167-187.

Beltrán, Jesús (1987). *Psicología Educacional*, Tomo II, Unidades Didácticas IV,V;VI. Madrid: UNED

_____ (1994). "Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades". *In Faisca*: *revista de altas capacidades*, n. º1. pp. 64-81

_____ (1998). *Procesos*, *estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis

_____ (2003). "Estrategias de Aprendizaje". *In Revista de Educación*, n.º 332. pp. 55-73

Canário, Rui (1996). "Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas". *In* Barroso, João. (Org.). *O estudo da escola.* Portugal: Porto. pp.125-149

Collazos, César Alberto, Luis Guerrero e Adriana Vergara (2001). "Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor". In *Actas del Tercer Congreso de Educación Superior en Computación.* Chile

Hundeide, Karsten (1991). *Helping Disadvantaged Children Psycho-social intervention and aid to disadvantaged children in third world countries*. London: Jessica Kingsley.

_____ (1999). *Ledet samsppill i klasserommet. I Samspill foreldre- skolebarn. Veiledningshefte s. 5-26*. Oslo: Barne-pg familiedepartementet, kirke- utdannings –og forskingsdepartemente (1999): *Guided participation in the classroom. In interaction parents – school children. Guidance booklet*. Oslo: Ministry of Children and Family, Ministry of Church and Research. pp. 5-26

_____ (2007). "Introduction to a collection of essays on ICDP and Education"

_____ (2010). *Essays on ICDP and education*. Brochura

Ibarrola, Begoña (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM Innovación

Machado, Maria Paula Neves (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho

Ontoria Peña, Antonio (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno, metodología para una escuela abierta.* Madrid: Narcea Ediciones

Salmerón, Ladislao (2013). "Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura". *In Revista de Educación*. pp. 34-53

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

El aprendizaje del ritmo a través del dibujo en las edades de 5-7 años

Learning the rhythm through the drawing in the ages of 5-7 years

Sara Domínguez-Lloria[1], Rut Martínez López de Castro[2]
[1]Universidade de Santiago de Compostela (España)
[2]Universidade de Vigo (España)
saradominguez.lloria@usc.es, rut@uvigo.es

Resumo

La introducción del ritmo como elemento del lenguaje musical en edades infantiles se produce de forma paralela a la adquisición de competencias en el desarrollo de la lecto escritura gramatical derivada de los diferentes procesos de diversificación de aprendizajes que se dan en el aula en estas edades.

La asociación del valor del ritmo a unas determinadas grafías es transportable a la forma en la que los niños realizan el aprendizaje lingüístico que se produce a la vez de forma simultánea.

El aprendizaje del ritmo a través del dibujo desarrolla de una forma objetiva la psicomotricidad fina y la coordinación óculo manual; así como fomenta la interiorización del pulso a la vez que desarrolla a través del dibujo las posibilidades creativas y expresivas.

La utilización de la técnica del dibujo rítmico para el aprendizaje del valor de las figuras fomenta la adquisición del pulso estable a la vez que, a través del dibujo se produce una identificación real del ritmo en formas que, traducidas en objetos facilita la comprensión del niño.

La representación en objetos reales de un concepto tan abstracto como el ritmo facilita al alumnado de estas edades la comprensión y la interiorización de conceptos tan complejos como el pulso y el valor de las figuras a través de un aprendizaje activo y vivencial.

Palabras clave: dibujo rítmico, plástica, pulso, ritmo, música

Abstract

The introduction of rhythm as an element of musical language in children's ages occurs in parallel to the acquisition of skills in the development of grammar writing reading derived from the different learning diversification processes that occur in the classroom at these ages.

The association of the value of rhythm with certain spellings is transportable to the way in which children perform the linguistic learning that occurs simultaneously.

Learning rhythm through drawing develops in an objective way fine psychomotor skills and manual eye coordination; as well as it promotes the internalization of the pulse at the same time that it develops through the drawing the creative and expressive possibilities.

The use of the rhythmic drawing technique to learn the value of the figures encourages the acquisition of the stable pulse while, through the drawing, a real identification of the rhythm is produced in ways that, translated into objects, facilitates the child's understanding .

The representation in real objects of a concept as abstract as rhythm makes it easier for students of these ages to understand and internalize such complex concepts as the pulse and value of the figures through active and experiential learning.

Keywords: rhythmic drawing, plastic, pulse, rhythm, music

1. Introducción

La enseñanza del ritmo entre los 5 y los 7 años presenta unas características que los son propias, la técnica del dibujo rítmico facilita dicho aprendizaje de forma activa y vivencial permitiendo que el alumno interiorice el ritmo de forma natural sintiéndolo y objetizándolo de tal manera que se convierta en un objeto real y la figuración rítmica pase de ser un ente abstracto a ser algo que el niño puede ver tocar y realizar de forma concreta.

En la actualidad existen numerosas técnicas para la interiorización y el aprendizaje del ritmo, pero sin duda el dibujo rítmico presenta una serie de características que facilitan el aprendizaje y las necesidades de concreción en la adquisición de cuestiones musicales de tal forma que el alumno mejora y aprende el valor del ritmo de forma mas afianzada duradera y precisa.

2. Marco teórico

2.1 La evolución musical del niño en las edades de 5 a 7 años

Es importante tener en cuenta el desarrollo musical del niño a la hora de relacionar la evolución cognitiva de este con la asimilación musical que realiza teniendo en cuenta su proceso madurativo.

El niño oye desde que se encuentra en el seno materno donde el nonato puede escuchar y percibir incontables sonidos internos de la madre, en ese lugar comienza a desarrollar ya el ritmo y los primeros movimientos se relacionan con éste. El bebe reacciona a los sonidos de manera corporal cambiando su posición o dejando el reposo habitual; Pascual (2011) opina que éste se debe mas que a que el niño aprecia nada que tenga que ver con lo estrictamente musical esto es una reacción orgánica general que se caracteriza por una respuesta rítmica con efectos motrices y posturales.

Con el bebe fuera del seno materno el aparato auditivo es de los sentidos el que mas desarrollado se encuentra, es capaz de captar cualquier sonido que se produce alrededor sintiéndose atraído por sonidos dulces, y cantables predominando la característica tímbrica del sonido a cualquier otra cualidad que se presente.

El niño a los cuatro meses es capaz de añadir consonantes a su voz siendo capaz de los seis meses de realizar sílabas encadenadas (Pascual, 2011) repitiendo estas de forma sistemática ya que le produce disfrute y placer.

A los ocho meses se presenta la primera reacción importante hacia el fenómeno musical siendo capaz el bebe de expresar lo que siente a través del movimiento la agitación, el salto…siendo a los 18 meses debido a las posibilidades de movimiento del bebe cuando esos movimientos se coordinan de forma mas eficaz con la música y apareciendo por primera vez el canto silábico espontáneo (Pascual,2011).

Desarrollando incipientemente las primeras relaciones del niño con la música y la consecución progresiva de logros con respecto a ésta nos encontramos con que a los cinco años el niño posee un desarrollo motor muy desarrollado que le permite coordinar movimientos que realice y sincronizarlos con el ritmo de la música (es decir, es capaz de llevar el ritmo con el pie o la mano a la vez que la música está sonando). Algunos niños/as son capaces de crear pequeñas canciones sencillas y cantar melodías cortas. Además, sigue estando presente el interés y gusto por la música, y en esta etapa el niño cuenta con una mayor atención y concentración. Es capaz, también, de discriminar mejor los sonidos agudos que los graves. (Pascual, 2011; LaCárcel, 1995; Sarget, 2003).

2.2 Desarrollo cognitivo y evolución musical

Podemos hablar de la existencia de una relación entre las características que presenta un niño y su propia evolución musical, si lo relacionamos con la teoría de Piaget destacamos que un niño actúa de la misma manera antes diversas situaciones; es decir, el niño actuará de una manera u otra dependiendo de la música que se le presente o las situaciones que viva en relación con la música. De esta manera, si la madre, por ejemplo, canta a su hijo/a, éste va a reaccionar de diversas formas dependiendo de la edad, pero siempre va a ver una respuesta ante esa acción. Asimismo, puede realizar esas acciones con el objetivo de conseguir que la madre le cante o siga realizando este acto.

La música juega un papel eminentemente lúdico lo que resulta fundamental en esta etapa destacando el valor del juego en el tratamiento de la música. Además, es en este periodo donde aparece el pensamiento simbólico, el cual es empleado en la música.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es la importancia de la manipulación del niño en esta etapa, aspecto que esta muy presente en la música comprobando y experimentando a través del cuerpo como objeto sonoro, así como a través de los objetos que le rodean. Sarget (2003) opina que el bebe emplea sus sentidos y habilidades motoras para entender el mundo que los rodea. Comienzan adaptando sus reflejos, coordinando sus acciones e interactuando con las personas y objetos de su entorno.

Relacionando la Teoría de Piaget con el desarrollo musical del niño, es evidente la vinculación que existe entre el juego y la actividad musical, teniendo en cuenta que la actividad del niño a estas edades se basa en el juego y la acción motriz. Es por ello que "la experiencia musical y su elaboración en forma de juego, es una característica que no se debe perder de vista, y cualquier actividad del niño relacionada con la música, deberá reunir las connotaciones propias del juego tales como espontaneidad, proporcionar placer, tener un fin en sí mismo...". Asimismo, se sigue desarrollando la función simbólica, característica también de esta etapa (LaCárcel, 1995).

2.3 Aportaciones en el desarrollo infantil de la práctica musical

Autores como Hemsy (1964) establecen que el hecho de enseñar va mas allá de pretender que un niño adquiera conocimientos y aptitudes ya que la enseñanza se ocupa de preocuparse por el desarrollo de la inteligencia teniendo en cuenta su evolución, haciéndolo de forma secuenciada y gradual atendiendo a la individualidad del niño como unidad de sentimiento, moralidad e inteligencia.

Reynoso (2010) entiende que cuestiones relacionadas a la motricidad fina, la coordinación visomotora, la concentración, la lateralidad y la relación espacial son habilidades que pueden ser activadas y desarrolladas usando la música como medio educativo.

Por este motivo la música merece estar situada en un lugar privilegiado en los primeros años de la educación de los niños pues la melodía armonía favorecen el impulso de la vida interior y las cualidades que le son características a todos los seres humanos.

Resulta de interés estudiar las cualidades de que proporciona la educación musical a partir de investigaciones como la realizada en la universidad Münster en Alemania, en la que se estableció que el cerebro de los niños adquiere mayor capacidad sináptica cuando reciben clases de música con regularidad, las conexiones neuronales van aumentando a consecuencia de su constante entrenamiento dado que deben procesar los sonidos, sincronizarse con la práctica de un instrumento; concluyendo, que la zona del cerebro encargada de analizar las notas musicales tenga un 25% de mayor actividad en los músicos que en personas ajenas a las prácticas musicales, esto no afirma la existencia de una zona exclusiva encargada de procesos musicales, sino que la práctica en relación con esta, fortalece el funcionamiento del cerebro en general (Soto, 2002).

Siguiendo Don Campbell (2001) se establece que las conexiones neuronales que permiten la concentración, habilidades matemáticas y aprendizaje de idiomas, son favorecidas por la audición o la práctica musical; se ha evidenciado que los niños expuestos a ricos ambientes musicales durante los primeros tres años de vida tienen mayor oportunidad para un mejor aprendizaje en áreas

como matemáticas y ciencias en su edad escolar. Hay que destacar la naturalidad de los niños para relacionarse con elementos propios de la música, ya que en muchos es innata, pues desde sus primeros meses de vida un gran número de bebés muestran especial interés por una variedad de sonidos, logrando discriminar por ejemplo, intensidad, timbre y altura; habilidades que pueden ser desarrolladas a través de la educación musical o por el contrario, perderse alrededor de los once años de edad, debido a que las actividades cerebrales pierden su talento para hacer nuevas conexiones neuronales y en consecuencia, se minimizan las posibilidades de evolucionar en aptitudes musicales, a menos que se valga de otras capacidades intelectuales para remplazar aquellas que no fueron estimuladas adecuadamente en su momento.

Asimismo, el estímulo que se genera a través de procesos musicales tiene implicaciones en lo psicológico, ya que puede despertar gran variedad de emociones, sentimientos y evocaciones, transformando el estado de ánimo de quien la escucha y la forma de percibir su entorno; en lo intelectual, procesos tales como atención, creación e imaginación pueden ser optimizados, fortaleciendo la concentración, memoria de corto y largo plazo, igualmente el análisis, orden y

aprendizaje. Dichos procesos musicales mantienen activas las neuronas del cerebro, fortaleciendo la inteligencia debido a la simultaneidad del manejo de procesos técnicos, lógicos y estéticos (Poch, 1999; Alvin, 1997; Cruz, 2001; en Soto, 2002).

2.4 El Dibujo del ritmo

Dentro de las diferentes técnicas que se pueden emplear para el aprendizaje y fortalecimiento de la lectoescritura musical nos encontramos con el dibujo rítmico, técnica que plantea fundamentalmente la autora colombiana Tita Maya producto de sus recuerdos, sus conocimientos musicales, el dibujo en forma de la escuela Waldorf y sus diferentes aprendizajes a través de la pedagoga Rosa Font Fuster.

El dibujo esta íntimamente ligado con la generación del trazo, y a su vez numerosas pedagogías emplean la utilización de imágenes para el aprendizaje de la lectoescritura por lo que el dibujo rítmico emplea esta premisa apara el aprendizaje de la figuración musical.

La pretensión del dibujo rítmico radica en la experimentación a través del sonido, y como esta experimentación genera bases musicales que posteriormente se transforma en aprendizajes concretos y formales derivados de la gramática musical que se exigen posteriormente en cursos mas avanzados

Se define como fundamental la recepción de estimulación musical desde edades tempranas, para garantizar el desarrollo de habilidades musicales Cartón y Gallardo (1993) opinan que la música representa un papel importante en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos (sobre todo los de educación inicial), por lo que los maestros, las instituciones educativas, los padres y el personal de salud, deben conocer los alcances y beneficios que se derivan del empleo de la música como parte importante de la educación integral del menor.

Autores como Solana (1993) opinan que la motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actué y se comporte de una determinada manera esta motivación surge de la combinación de una serie de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que deciden en un contexto determinado como actuar y que dirección llevar para canalizar la energía.

La motivación influye sin duda en el comportamiento del ser humano, es allí donde le es más fácil adquirir el conocimiento, pues sus sentidos están a disposición de la información que se esté produciendo.

Si tenemos en cuenta lo citado con anterioridad el uso de ejercicios de índole musical y la realización de los mimos hace que las estrategias que se llevan a cabo para su realización además de la potenciación musical se encuentran asociados a otras áreas de aprendizaje fortaleciéndolas. “Los niños desde muy pequeños intentan agarrar un lápiz y se sorprenden cuando con el movimiento

de sus manos aparecen surcos y trazos. Esta acción natural del niño se transforma en el preescolar en formas definidas y garabatos que tienen sentido y que acercan al niño al concepto de la grafía, preparándolo para el aprendizaje de la lectoescritura. El dibujo rítmico es una propuesta que desde la música ordena estos primeros trazos de garabateo al conectar ritmo, palabra y grafico. Esta actividad, además, ayuda a los niños al desarrollo de su lateralidad y ubicación espacial, a entender la relación de tiempo y espacio y a adquirir la conciencia del símbolo con relación a su significado". (Tita Maya, 2007, p. 8).

El planteamiento de la autora colombiana Tita Maya parte de la búsqueda de que el niño termine su trazo al mismo tiempo que la frase siguiendo los estímulos sonoros, de tal forma que la audición se convierta en un juego, se trabaje el concepto de pulso, y la duración de las figuras de forma indirecta a través de dibujos simbólicos.

"El dibujo rítmico trabaja dos aspectos muy importantes que son el conocimiento del esquema corporal y el conocimiento y apropiación del espacio. La conquista del espacio es indispensable para que el niño pueda alcanzar la noción del tiempo. Cuando se llega a entender lo que está delante, detrás o arriba y abajo, se empiezan a tener nociones de lo que fue y será, del pasado y del futuro. De la relación entre el tiempo y el espacio nace, entonces, el dibujo rítmico". (Tita Maya, 2007, p.7)

Edgar Willems (2001) se presenta sin duda como precursor de actividades rítmicas, quien creía que todas las personas, independientemente de sus aptitudes musicales iniciales, pueden (y deberían) adquirir una formación musical. Willems opinaba que todas las personas tienen la capacidad de desarrollar su musicalidad si e le encamina correctamente. Según los preceptos del método Willems, la finalidad última de la educación musical no será aprender a leer una partitura o a tocar un instrumento concreto, sino a desarrollarse armoniosamente como persona, en todas sus vertientes, mediante una educación musical viva y activa.

Jos Wuytack (1996) desarrolla un sistema a través del musicograma donde a través de la audición activa estructura la idea de que el estudiante puede no ser capaz de leer una partitura, pero si puede entender su estructura y contenido, la notación musical convencional no se utiliza; sino que se remplaza por símbolos sencillos, centrados en la Orquestación de la pieza.

El dibujo rítmico por su parte trabaja canciones tradicionales más sencillas y va dirigido a la aplicación en niños, integra el movimiento a través de su corporeidad, los trazos vinculados al sonido haciendo de éste una propuesta llamativa para los y las estudiantes. Teniendo en cuenta que las experiencias corporales son las que más les interesa, pues "tienen la necesidad del contacto físico y quieren conocer su cuerpo a fondo, sobre todo a partir de la acción". (Maya, 2007, p. 10).

Es importante destacar que una de las experiencias aportadas a Tita Maya para desarrollar la investigación de dibujo rítmico fue el conocimiento del dibujo en forma de la escuela Waldorf

planteado por Rudolf Steiner (2007) a principios del siglo XX, el cual trabaja con el movimiento del cuerpo, utilizando líneas rectas y curvas llamado Euritmia. Los niños van llevando este movimiento desde el cuerpo hasta las manos, realizándolo corporalmente para luego llevarlo al papel. Gracias a este dibujo los estudiantes tienen un acercamiento al proceso lecto-escritor.

Existen numerosos métodos de enseñanza musical propuestos por autores que valen la pena resaltar; entre ellos se encuentra el método desarrollado por Kodaly, compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro de gran trascendencia, que realiza un aporte llamado sílaba rítmica; en ella pretende relacionar cada figura musical y su valor con una sílaba, para aprender a identificar espontáneamente la lectura y escritura rítmica. Su punto de partida era la música tradicional de su país; expresaba cómo ésta debía ser la lengua materna del niño y el folclore el punto de partida del aprendizaje musical. Para él era muy importante que todos tuvieran acceso al aprendizaje musical, que no se limitara a unos pocos (Cartón y Gallardo, 1993)

Otro autor que descubre el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado fue el compositor alemán Carl Orff; él consideraba que el inicio de la educación musical está en la rítmica, que ocurre en forma natural en el lenguaje, los movimientos y percusiones que este sugiere. Orff basa su método o sistema en los ritmos del lenguaje, cuyas palabras poseen una rica fuente de elementos rítmicos, dinámicos y expresivos, que junto con el cuerpo forman la conjunción del ritmo (palabra- cuerpo – movimiento) y la vivencia de este (Graetzer y Yepes, 1961)

Orff afirma que La música nunca está sola, sino que está conectada con el movimiento creativo, el baile y el habla. No solo para ser escuchada sino también para ser significativa en participación.

Otro de los métodos activos es del desarrollado por el pedagogo suizo Dalcroze (2000) cuya influencia en las pedagogías musicales es decisiva expone en su método dos cuestiones fundamentales que son el ritmo y el movimiento determinando como el cuerpo es fundamental para la expresión de los elementos de la música e interiorizar cualquier elemento musical a través del cuerpo.

Schafer (1988) sin embargo nos habla de la enseñanza de la música a través del descubrimiento de las potencialidades creativas de los y las estudiantes para hacer su propia música a partir de la representación de los sonidos del entorno, buscando un espacio en común donde puedan encontrarse todas las áreas, buscando siempre la sensibilización sonora y considerando la importancia de cada uno de los sonidos. Un currículo creativo que desarrolle la musicalidad implica la utilización de técnicas creativas en las clases.

3. Objetivos

Los objetivos se centraron en analizar la enseñanza del ritmo a través de canciones donde se aplica la técnica del dibujo rítmico con la finalidad de observar que figuraciones, se repiten más, que ritmos se trabajan, que autores y de que procedencia.

4. Metodología

Se ha utilizado un estudio bibliométrico de carácter retrospectivo y descriptivo. La revisión bibliográfica descriptiva es un tipo de artículo científico que sin ser original recopila la información más relevante sobre un tema específico (Day, 2005).

Para desarrollar este estudio se ha seguido el siguiente proceso: determinar los objetivos de la revisión, realizar la búsqueda bibliográfica, organizar la información y redactar el artículo. Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizó como fuente documental partituras de autores que empleasen la enseñanza de las figuraciones rítmicas a partir del dibujo rítmico.

En la búsqueda y selección de partituras se establecieron los siguientes criterios: partituras de canciones publicadas en español

De las 43 partituras inicialmente encontradas con este criterio se excluyeron un total de 27 ya que no se ajustaron a nuestro tema objeto de estudio específico o resultaron ser piezas centradas en el estudio de otros parámetros musicales y no concretamente en el dibujo de la figuración rítmica

por lo que el análisis se ha realizado sobre 16 partituras.

Los indicadores calculados fueron: figuras que se enseñaban, ritmo que trabajaban, autores que trabajan la técnica y distribución geográfica.

5. Resultados

En lo que respecta a la distribución geográfica se tuvo en cuenta la procedencia de cada una de las referencias de las partituras, con el fin de determinar la distribución de estas a nivel mundial e identificar qué país aporta más información. En este caso, el 93% han sido realizados en países latinoamericanos y fundamentalmente en Colombia a través de la pedagoga Tita Maya, máxima exponente de este tipo de pregrafía musical, siendo España representada únicamente por una autora Rosa Font Fuster.

Las partituras presentan fundamentalmente la enseñanza de las figuras de negra, y dos corcheas en un 80% del tratamiento de las canciones a través de la utilización del palo para designar el dibujo de negras y de dos puntos para las dos corcheas, en un 20% se enseña la blanca a través del dibujo del círculo y en muy pocos casos de forma anecdótica la redonda, no siendo de uso la enseñanza de otras figuraciones como la semicorchea, fusa o semifusa.

Se observa que en un 20% de las partituras el empleo del dibujo rítmico se utiliza para la enseñanza de un ritmo concreto o grupo de valoración especial como puede ser el tresillo de negra o la síncopa.

6. Conclusiones

El interés de la utilización del dibujo como base del aprendizaje del ritmo es una técnica extendida en países de habla hispana pero concretamente en países de América del Sur y en el país donde mas desarrollado se encuentra es en Colombia donde se demuestra un mayor interés por este tema y donde se encuentra la autora de un amplio espectro del repertorio que trabaja esta técnica.

Si tenemos en cuenta los problemas que presentan los niños para establecer el concepto de pulso y la equivalencia de las dos corcheas en base a la unidad que representa la negra vemos como es un concepto fundamental que se trabaja de forma reiterada en os niños de edades tempranas e incisivamente a través del dibujo rítmico, existiendo muy pocas partituras donde el trabajo rítmico se realice en ritmos mas elaborados y simplemente se centre en la interiorización de las figuras a través del trazo.

Esta técnica por su sencillez resulta de utilidad para los maestros proporcionándoles una herramienta útil de fácil acceso e interdisciplinar que centra no sólo el aprendizaje musical sino el aprendizaje creativo y psicomotriz.

Es necesario sin embargo el conocimiento de especialistas de cara a la implementación del dibujo rítmico en las aulas, ya que debe partir de un conocimiento musical previo que garantice el aprendizaje del ritmo de los alumnos en edades tempranas.

Referencias

Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.

Cartón, C., Gallardo, C (1993). *Educación Musical: Método Kodaly*. Madrid: Castilla Ediciones.

Day, R (2005). *How to Write & Publish a Scientific Paper*. 3th ed. Washington, DC: The Oryx Press.

Graetzer, G. y Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff. Schulwerk* . Buenos Aires: Barry.

Hensy, V. (1964*). La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Jacques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm, Music and Education*. Geneve: The Dalcroze Society (Inc).

LaCárcel Moreno, J. (1995). Psicología de la música y educación musical. Madrid: Aprendizaje Visor.

Maya, T (2007). *Dibujo Rítmico: trazos y garabateo* Antioquia: Gobernación de Antioquia.

Pascual, P (2011). *Didáctica de la música para infantil.* Madrid, Pearson

Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo,* 12, 53-60.

Sarget, M.A. (2003). La música en Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete.* No 18. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322

Schafer, R Murray (1988): *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.

Solana, R.F(1993). *Administración de las organizaciones.* Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas.

Soto, G. (2002). *Incidencia de la música en los procesos cerebrales.* Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana. A.C.

Steiner, R. (2007) *Filosofía de la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner S.L.

Willems, E (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona. Editorial Paidós

Wuytack, J (1996) *Audición Musical Activa.* Oporto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Projeto Enrete – Mestrado Europeu para a promoção da resiliência na escola

Ana Fonseca Félix[1], Celeste Simões[1], Paula Lebre[1], Anabela Santos[1]

[1]Faculdade Moricidade Humana (Portugal)

amdagf@gmail.com, csimoes@fmh.ulisboa.pt, pmelo@fmh.ulisboa.pt, anabela.caetano.s@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A escola de hoje apresenta diversos desafios e encontra-se numa profunda transformação. Por outro lado, temos um contexto educativo diverso onde a inclusão e aceitação do outro é cada vez mais necessária. Adicionalmente, num período de constante mudança, é fundamental preparar as crianças ao nível da escola para os diversos desafios que possam enfrentar, não só académicos, mas também em outras esferas da vida. A resiliência é hoje um conceito em crescimento dentro da área da educação, com diversos estudos a demonstrar a importância de promover esta capacidade junto de crianças em idade escolar.

Objetivos: Esta comunicação pretende apresentar o projeto ENRETE. O projeto ENRETE (Erasmus +) teve como objetivo o desenvolvimento de um mestrado Europeu em Resiliência educacional. O objetivo geral do programa do mestrado é contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem que promova a resiliência e crescimento dos alunos marginalizados, dando-lhes ferramentas, recursos e contextos de aprendizagem que facilitem a sua aprendizagem académica, social e emocional e, consequentemente, a sua inclusão social e cidadania ativa, através da formação de professores e outros agentes educativos.

Metodologia: Para o desenvolvimento do mestrado, existiram várias etapas que foram realizadas:

1. Desenvolver um conjunto de módulos para um curso de mestrado em resiliência nas escolas;
2. Realizar um piloto para professores e outros profissionais de cada país;
3. Disseminar as atividades do projeto e os seus resultados
4. Apresentar os resultados do projeto a decisores políticos e outros intervenientes interessados relevantes a nível nacional e Europeu para uma maior exploração dos resultados e do impacto na agenda política educativa Europeia;
5. Lançamento do Mestrado Europeu em Educação para a Resiliência, com base nos módulos desenvolvidos através do ENRETE disponíveis para apresentação em modo presencial ou online.

Resultados: O mestrado Europeu em Resiliência educacional encontra-se finalizado e em processo de acreditação em quatro países do consórcio para posterior candidatura a Erasmus Mundus.

Conclusão: Existe a necessidade de ter uma oferta formativa atual e que se adeqúe aos desafios da escola de hoje e aos professores. Este projeto culminou na criação de um mestrado europeu que pretende desenvolver a resiliência nas crianças em contexto escolar.
Palavras-chave: resiliência, formação de professores, escola inclusiva

1. Enquadramento Conceptual

A sociedade encontra-se hoje em dia em constante transformação, apresentando desafios crescentes tanto para as famílias como para as escolas: Lidar eficazmente com estes desafios é fundamental para que se responda de forma adequada às necessidades das crianças e dos jovens. (Freitas, Coimbra & Fontaine, 2017).

A investigação na área da educação tem mostrado uma preocupação cada vez maior com o desenvolvimento de competências que permitam que os jovens e crianças sejam cada vez mais capazes de se adaptarem e ultrapassarem os desafios e adversidades que enfrentam. Neste sentido, tem aumentado a conceção de programas de desenvolvimento de competências sócio-emocionais e avaliação do seu impacto nos vários contextos de ação das crianças e jovens (Brownlee et al., 2013; Fenwick-smith, Dahlberg, & Thompson, 2018; Joyce et al., 2018; Lou et al., 2018). Estudos têm mostrado, através da avaliação destes programas, a importância dos professores e o seu potencial enquanto intervenientes de referência junto dos seus alunos (Fenwick-smith et al., 2018). Contudo, estes nem sempre dispõem de formação centrada nesta área. Dotar os professores com ferramentas para uma adequada avaliação de necessidade e para a promoção de competências sócio-emocionais e no âmbito da resiliência surge como uma necessidade que o Mestrado Europeu para a Resiliência pretende colmatar.

1.1 Resiliência

A resiliência tem vindo a ser largamente debatida ao longo dos últimos anos, não existindo ainda um consenso claro sobre a sua definição. No entanto, existem componentes que são identificadas em várias das definições sugeridas, como por exemplo, a capacidade de se adaptar de forma positiva apesar da adversidade (Luthar, 2006). A resiliência tem-se mostrado como uma área de interesse ao nível do desenvolvimento de programas junto de várias populações (Zeballos-palacios, Leppin, Gionfriddo, & Tilburt, 2014).

1.2 ENRETE – Enhancing Resilience through Teacher Education

- O projeto ENRETE, financiado pelo ERASMUS +, coordenado pela Universidade de Malta e em parceria com a Universidade de Lisboa (Portugal), Universidade de Pavia (Itália), Universidade de Creta (Grécia), Universidade de Rijeka (Croácia) e a Universidade de Suceava (Roménia), teve como objetivo a criação de um mestrado em resiliência na educação. Estes parceiros propuseram-se a desenhar um plano de estudos que tivesse em mente a criação de ambientes de aprendizagem através da educação de professores que promovam a resiliência e o desenvolvimento de alunos em situações de vulnerabilidade. Esta formação teria em vista a facilitação das aquisições escolares, das competências sociais e emocionais e ainda a inclusão social e cidadania ativa.

2. Objetivos

Os objetivos deste projeto foram:

— Desenvolvimento de módulos para um curso de mestrado em resiliência;

— Realização de um piloto em cada país para treinar um conjunto de professores;

— Disseminar as atividades e os resultados;

— Apresentar os resultados a decisores políticos;

— Lançamento do Mestrado Europeu em Educação para a Resiliência.

3. Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, iniciou-se o desenvolvimento dos módulos do mestrado sendo estes:

— Resiliência no desenvolvimento humano;

— Planeamento, implementação e avaliação de programas de resiliência;

— Competências e pedagogia na educação para a resiliência;

— Processos contextuais da resiliência: clima na sala de aula;

— Fortalecer a resiliência dos profissionais da educação;

— Trabalho com a família e com os profissionais na promoção da resiliência;

— Estágios de observação e prática;

— Métodos de integração em educação para a resiliência;

— Unidade de estudos opcionais;

— Dissertação

Cada parceiro foi responsável pela conceção de uma unidade curricular, sendo que a Universidade de Lisboa foi responsável pelo desenvolvimento dos Processos Contextuais de resiliência - clima em sala de aula; e ainda pelo desenvolvimento, em conjunto com os parceiros da Universidade de Pádua, do módulo de Métodos de investigação em educação para a resiliência. Adicionalmente, todos os parceiros desenvolveram temas que foram depois integrados na unidade de estudos opcionais.

Estas unidades curriculares foram inicialmente realizadas em inglês, sendo depois avaliadas tanto a nível interno como também por avaliadores externos. Após os reajustes necessários, as unidades curriculares foram traduzidas para todas as línguas do projeto, estando os módulos disponíveis em inglês, português, italiano, grego, croata e romeno.

Piloto

De forma a avaliar a adequação da estrutura e dos conteúdos do, foi realizado um piloto em cada país parceiro. No caso de Portugal, este piloto foi realizado na Faculdade de Motricidade Humana, A promoção do piloto foi realizada sobretudo pela internet, através de e-mail e pelas redes sociais, sendo a participação gratuita, mas com inscrição obrigatória. Desta forma, tivemos 55 inscrições e 32 participantes.

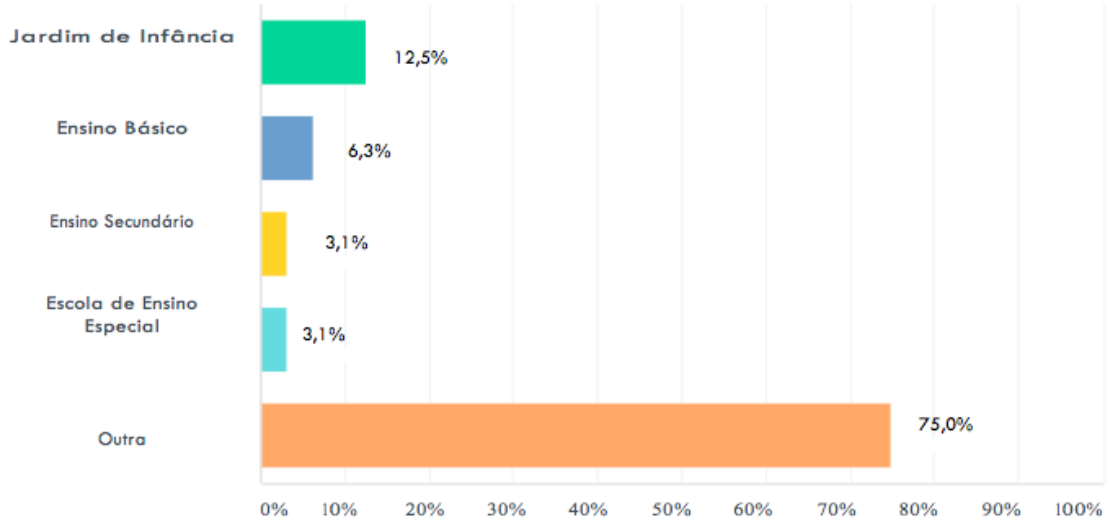


Figura 1: Local de trabalho do grupo do piloto em Portugal

Como se pode analisar a partir da figura 1, 12,5% dos participantes trabalhavam em jardim de infância, 6,3% trabalhavam ao nível do ensino básico, 3,1% no ensino secundário e 3,1% em escolas de ensino especial. Os restantes 75% trabalhavam em outro tipo de instituições ou eram estudantes.

No piloto, selecionou-se para iniciar o curso um tópico de introdução da primeira unidade curricular, nomeadamente a Introdução à Resiliência, no sentido de abordar o conceito central do curso e os fatores a ele associados. As restantes temáticas abordadas pertenciam à unidade curricular desenvolvida pelo próprio país, neste caso os Processos contextuais da resiliência: clima na sala de aula, com ênfase nos tópicos de Aprendizagem colaborativa/ cooperativa; Relações de afeto e comportamento positivo na sala de aula; Identificação de necessidades de apoio externo para responder às necessidades particulares dos alunos.

No final do piloto foi enviado um questionário para ser preenchido online sobre os conteúdos e estrutura dos módulos apresentados.

Quadro 1. Estrutura: Qual a utilidade destes aspetos para si no programa de formação?

	Nada úteis	Um pouco úteis	Úteis	Muito úteis	Não aplicável	TOTAL	MÉDIA PONDERADA
1. Resultados da aprendizagem	0.0% 0	0.0% 0	28.1% 9	71.9% 23	0.0% 0	32	3.7
2. Introdução teórica	0	3.1% 1	37.5% 12	59.9% 19	0.0% 0	32	3.6
3. Tópicos abordados	0.0% 0	0.0% 0	21.9% 7	78.1% 25	0.0% 0	32	3.8
4. Literatura sugerida	0.0% 0	3.1% 1	25.0% 8	71.9% 23	0.0% 0	32	3.7
5. Atividades	0.0% 0	0.0% 0	37.5% 12	62.5% 20	0.0% 0	32	3.6
6. Tarefas de avaliação	0.0% 0	0.0% 0	31.3% 10	50.0% 16	18.8% 6	32	2.9
7. Recursos	0.0% 0	0.0% 0	40.6% 13	59.4% 19	0.0% 0	32	3.6
8. Métodos de apresentação	0.0% 0	0.0% 0	31.3% 10	68.8% 2	0.0% 0	32	3.7
9. Oportunidades de discussão e de participação	0.0% 0	3.1% 1	6.3% 2	90.6% 2	0.0% 0	32	3.9
10. Qualidade geral da formação	0.0% 0	0.0% 0	21.9% 7	78.1% 2	0.0% 0	32	3.8

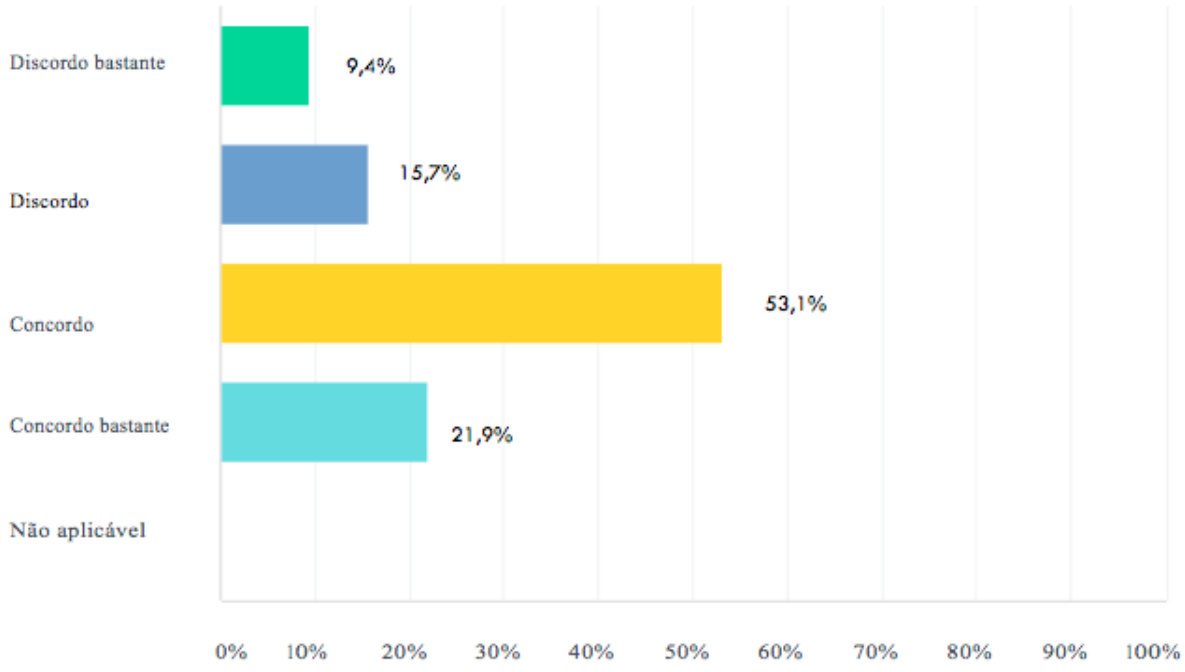
Como se pode ver no quadro 1, os resultados dos questionários mostram que a maioria das respostas se focavam entre o útil e o muito útil, destacando-se ainda que nenhum participante considerou a estrutura nada útil.

Quadro 2. Conteúdo: por favor indique o seu nível de acordo com os seguintes itens

	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Não aplicável		TOTAL
11. Achei as unidades curriculares interessantes e úteis	0.0% 0	0.0% 0	28.1% 9	71.9% 23	0.0% 0	32	3.7
12. Gostei do trabalho realizado nas unidades curriculares	0.0% 0	0.0% 0	31.3% 10	68.8% 22	0.0% 0	32	3.7
13.As unidades curriculares ajudaram-me a desenvolver a consciência das competências que já tenho	0.0% 0	0.0% 0	34.4% 11	65.6% 21	0.0% 0	3	3.7
14. Esta unidade curricular ajudou-me a desenvolver o meu conhecimento e competências na promoção da resiliência e bem-estar	0.0% 0	3.1% 1	21.9% 7	75.0% 24	0.0% 0	3	3.7

Analisando a quadro 2, podemos notar que a maioria das respostas se encontravam dentro do concordo e do concordo bastante, com foco no interesse que os conteúdos tiveram para o público do piloto e que mais uma vez não existiu nenhuma resposta ao nível do discordo bastante.

Gráfico 2: Esta unidade curricular ajudou-me a pensar em questões que ainda não tinha pensado antes?



Analisando o gráfico 2, nota-se que 53,1% concordam com a afirmação e que apenas 9,4% respondeu que discorda bastante. Tendo em conta que a maioria da população trabalhava ou tem como objeto de estudo crianças e jovens, consideram-se muito pertinentes estes resultados e um bom prenúncio ao nível da importância, conteúdos e estrutura do mestrado.

O questionário apresentado tinha ainda duas perguntas abertas, onde se questionava o que tinha sido mais positivo no piloto e o que deveria ter sido melhorado. As oportunidades de reflexão, o uso de recursos práticos, a possibilidade de partilha e o conteúdo foram referidas como aspetos positivos. No que deveria ser melhorado foi referido a discussão durante um tempo excessivo, a quantidade de informação para o pouco tempo apresentado e o pouco tempo prático. De salientar que 16 participantes referiram que não havia nada de negativo a apontar.

Módulo online

Após os pilotos serem realizados nos vários países e as diversas unidades curriculares terminadas, os módulos do mestrado foram colocados na plataforma moodle, de modo a que os conteúdos estivessem disponíveis não só para um modelo de funcionamento presencial, mas online, permitindo assim a frequência através de três diferentes vias: presencial, online ou mista, estando o mestrado online disponível em todas as línguas dos países parceiros.

Eventos de disseminação

A finalização do projeto foi marcada pela realização de um evento nacionals de disseminação em cada um dos países parceiros para apresentar o mestrado. No páis coordenador, Malta, teve lugar a *European Conference on Resilience in Education*, que decorreu entre os dias 12 e 13 de julho de 2018 na Universidade de Malta, onde o mestrado foi também apresentado para a comunidade científica internacional que desenvolve trabalho na área da resiliência.

4. Resultados e conclusão

O mestrado encontra-se atualmente concluído e em processo de acreditação a nível nacional. Em Portugal o mestrado parte de uma proposta da Universidade de Lisboa, através de uma parceria entre a Faculdade de Motricidade Humana e o Instituto de Educação de Lisboa, no sentido de oferecer este mestrado no futuro.

Em paralelo, quatro dos países parceiros do projeto ENRETE encontram-se a preparar a candidatura a mestrado conjunto Erasmus Mundos em 2020, nomeadamente a Universidade de Malta, a Universidade de Creta, a Universidade de Suceava e a Universidade de Lisboa.

Referências

Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., Brien, E. O., & Clarkson, A. (2013). A Systematic Review of Strengths and Resilience Outcome Literature Relevant to Children and Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal, 30, 435–459. https://doi.org/10.1007/s10560-013-0301-9*

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, 1–17.

Freitas, D. F., Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2017). Resilience in LGB Youths : A Systematic Review of Protection Mechanisms. *Paidéia, 27(66), 69–79. https://doi.org/10.1590/1982-43272766201709*

Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). *Road to resilience : a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions,* 1–9. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858

Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (Eds.), Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation (2nd ed., pp. 739–795)*. Hoboken, NJ: Wiley.

Lou, Y., Taylor, E. P., & Folco, S. Di. (2018). Children and Youth Services Review Resilience and resilience factors in children in residential care : A systematic review. *Children and Youth Services Review, 89(April), 83– 92. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.010*

Zeballos-palacios, C., Leppin, A. L., Gionfriddo, M. R., & Tilburt, J. (2014). The Efficacy of Resiliency Training Programs_A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Trials. *PLOS One.*

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Engajamento docente a partir das habilidades emocionais no uso de práticas ativas e inovadoras

Claudison Vieira de Albuquerque[1], Fredson Murilo da Silva[2], Marcos Alexandre de Melo Barros[3], Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo[4]

[1]*UPE — Universidade de Pernambuco (Brasil),*

[2]*Prefeitura Municipal de Feira Nova (Brasil),*

[3]*UFPE — Universidade Federal de Pernambuco (Brasil),*

[4]*UC — Universidade de Coimbra (Portugal)*

E-mails: claudisonalbuquerque@gmail.com, fredmurilo18@hotmail.com, marcos@marrcosbarros.com.br, dneide@gmail.com

Resumo

O setor educacional tem vivenciado a instabilidade da crise mundial, resultando em diversos estudos, que trazem para a educação um novo cenário de responsabilidades. Esse momento provoca no docente novas incumbências e preocupações e fazer uso de práticas ativas e inovadoras parece ser uma delas, isso porque, o aluno hoje é um ser ativo, plural e conectado. Vitimados pelas exigências das novas demandas, o professor desenvolve seu oficio como um mártir. Estudos apresentam que esses fatores contribuem para o mal-estar docente, "o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social" (Esteve, 1999, p.56). Nesse contexto, cabe-nos questionar como e, se é possível haver a incidência do engajamento no trabalho em docentes de instituições de ensino? Como e, se o uso de práticas ativas e inovadoras contribuem para que haja engajamento docente? Como e, se é possível o docente desenvolver ações pedagógicas que tenha em seu eixo a empatia grupal quando, por vezes, essa não é uma realidade na vida desse docente? Nessa perspectiva, delineamos apresentar parte de um estudo que está sendo desenvolvido com os docentes do Município de Feira Nova, interior de Pernambuco, no Brasil, que tem como objetivo, analisar o engajamento docente, a partir das habilidades emocionais com o uso de práticas ativas e inovadoras. Quanto ao nosso percurso metodológico, optamos por uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa do tipo explicativa. A pesquisa está sendo estruturada em duas fases: (1) aprofundamento teórico através de pesquisas bibliográficas; Em seguida, a realização do(2) trabalho de campo, composto por entrevistas, observações participantes e grupo focal. Os dados estão sendo analisados baseado na técnica de Análise de Conteúdo, segundo sua modalidade 'Temática' conforme Bardin. Pretendemos assim, ao final dessa pesquisa responder à

problemática inicial e, assim, contribuir com reflexões quanto engajamento docente a partir das habilidades emocionais e do uso de práticas ativas e inovadoras.
Palavras-chave: Egajamento Docente, Habilidades emocionais, práticas ativas e inovadoras.

Abstract

The educational sector has experienced the instability of the global crisis, resulting in several studies that bring to education a new scenario of responsibilities. This moment provokes in the teacher new tasks and concerns and to make use of active and innovative practices seems to be one of them, that because, the student today is an active, plural and connected being. Victimized by the demands of the new demands, the teacher develops his office as a martyr. Studies show that these factors contribute to teacher malaise, "the set of reactions of teachers as a professional group maladjusted due to social change" (Esteve, 1999, p.56). In this context, it is necessary to question how and, if it is possible the incidence of the engagement in the work in teachers of educational institutions? How, and if the use of active and innovative practices contribute to teacher engagement? How, and if it is possible for the teacher to develop pedagogical actions that have in their axis the group empathy when, sometimes, this is not a reality in the life of this teacher? In this perspective, we outline a part of a study that is being developed with the teachers of the Municipality of Feira Nova, in the interior of Pernambuco, Brazil, whose objective is to analyze the teaching engagement, from the emotional skills with the use of active practices and innovative. As for our methodological path, we opted for a qualitative approach, with an explanatory type of research. The research is structured in two phases: (1) theoretical deepening through bibliographical research; Then the realization (2) field work, composed of interviews, participant observations and focus group. The data are being analyzed based on the technique of Content Analysis, according to its 'Thematic' modality according to Bardin. We intend, at the end of this research, to respond to the initial problematic and, thus, to contribute with reflections about teacher engagement based on emotional abilities and the use of active and innovative practices.
Key words: Teaching Ego, Emotional Skills, Active and Innovative Practices

1. Introdução

A educação vem absorvendo um novo cenário de responsabilidades, levando aos docentes novas incumbências e preocupações, o uso das novas tecnologias é uma delas, isso porque, o aluno hoje é um ser conectado.

Para atuar nessa conjuntura, os professores precisam estar dotados de conhecimento e aptos a exercer sua prática pedagógica de maneira provocativa e estimulante ao aluno, bem como, emocionalmente equilibrados. Sendo grande a tensão "os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela" (Nóvoa, 2002, p. 57).

Consequentemente, vitimados pelas exigências das novas demandas, o professor por vezes desenvolve seu oficio como um mártir, de modo sofrível. Estudos apresentam que esses fatores contribuem para o mal-estar docente, "o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social" (Esteve, 1999, p. 56). Esse mal-estar leva ao stress e ao esgotamento que somado a desvalorização profissional, causa desinteresse e até desistência da profissão.

A OIT (1981) indica que 33% das baixas médicas nos EUA se devem ao stress ou tensão; Esteve (1991) aponta valores de taxa de absentismo nos professores Franceses dos anos setenta e oitenta entre os 4,5% e os 6,5%, e valores mais elevados nos anos noventa, que rondaram os 21,3% no caso dos docentes de ensino básico e 9,5% nos docentes do ensino secundário. Em Portugal, existem estudos centrados nas consequências do estresse profissional dos professores: Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983) referem mais de 50% das consultas se reportaram a queixas de stress e tensão de origem profissional: o estudo de Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988) apresenta como principal resultado que, mais de 36% dos professores entrevistados declararam que se tivessem oportunidade deixariam de ser professores; Marques Pinto (2000) constata na sua investigação que, mais da metade dos professores inqueridos (54%), percepcionam a sua profissão como uma atividade muito ou extremamente geradora de stress.

Nesse cenário, cabe-nos questionar como se é possível haver a incidência do engajamento no trabalho docentes a partir das habilidades emocionais e tendo como recurso o uso de práticas ativas e inovadoras. O engajamento aqui se referea um estado mais persistente e afetivo cognitivo que não é focado em um objeto, evento, indivíduo ou comportamento específico.

Buscando identificar as percepções dos professores sobre as possíveis causas do mal-estar no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Santos, Stobäus e Mosquera (2005) realizam pesquisas com cinco professores de três instituições universitárias do Rio Grande do Sul, apresentando que o uso das TIC trazem satisfações para esses docentes devido sua rapidez de acesso às informações, uso

da Internet, diversificação nas atividades na aula, auxílio no preparo das aulas e, ainda, a possibilidade de um trabalho realmente colaborativo entre os pares. Sob outra perspectiva, os referidos docentes apontam que, o medo em sua substituição pela máquina e pouco tempo para capacitação/atualização, são fatores que trazem grandes insatisfações como ainda o sentimento de constrangimento que vivenciam ao perceber que as TIC podem causar a perda do controle da situação, já que os estudantes tem a possibilidade do acesso prévio ao material a ser estudado. Assim, esses autores inferiram que os docentes lidam bem com as tecnologias informáticas, mas não necessariamente as utilizam em sala de aula e na escola (universidade), com seus alunos, por desconhecerem o seu potencial, podendo esse ser um fator que possibilidade o mal-estar docente, necessitando de estudos com maiores aprofundamentos.

Contudo, para dar conta dessa perspectiva ora apresentada, precisamos trazer o tema da EMOÇÃO para compor esse estudo. Ressaltamos que durante muito tempo esse tema foi desligado das concepções educacionais, porém, no final da década de 90 Daniel Goleman (2011) trouxe aos diversos campos com muito sucesso, o assunto da Inteligência Emocional.

As emoções passaram a ser consideradas no campo educacional como fator de grande relevância para o êxito do processo ensino aprendizagem. Corroborando essa afirmativa, podemos citar pesquisa realizada pela UNESCO durante os anos de 1995 – 2000[1] buscando compreender os fatores que influenciam positivamente no desenvolvimento dos alunos. O resultado dessa pesquisa destacou a importância do ambiente emocional favorável.

Colocando nosso olhar sob o docente, encontramos nova exigência profissional: a competência emocional. Estudos sobre o tema competências emocionais vêm sendo desenvolvidos, exemplo Holder (2017), que realizou pesquisa com professores da educação básica distribuídos na rede pública e na rede privada de ensino, com objetivo de conhecer as atitudes que identificam as cinco competências emocionais dos professores, a partir do constructo teórico da inteligencia emocional de Golemam (1995). Essa pesquisa teve como amostra 120 profissionais da educação. O resultado mostrou que 90,8% dos pesquisados se sentem realizados, 100% reconhecem que a relação entre professor e aluno é muito importante e 91,7% responderam que consideram bastante/muito importante a estabilidade emocional.

Desde Mauco (1968), passando por Rogers (1977) até Formosinho (2008), há uma forte convicção de que as destrezas, ou competências, essenciais nos professores, deveriam ser básica e profundamente de natureza psicoafetiva, emocional. Goleman (2011) comprovou já a possibilidade de desenvolver

1 Pesquisa realizada em: 19/jan/2018. Disponível em: http://www.cnsr-ce.com.br/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-parahaver-aprendizagem/

tais competências, através da formação específica. Este autor diz mesmo que todos podem aprendê-las, se lhe forem ensinadas.

Na perspectiva de que é possível desenvolver a educação emocional, e ainda considerando ser esse um aspecto importante para aja o engajamento do humano, diversas linhas que pensam e trabalham com a inovação pedagogica tem trazido ao núcleo da discussão a educação emocional.

Ainda em 2018, a KnowledgeWorks lançou o documento "Educação 5.0 Navegando pelo futuro da aprendizagem" onde explorou cinco impulsionadores da mudança que impactarão o aprendizado na próxima década e o significado desses impulsionadores para a educação. A grande mudança de paradigma está no papel da escola que, em vez de se concentrar nas necessidades institucionais, passa a centrar nos alunos, procurando criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, possibilitando-os a fazer conexões significativas do que estão aprendendo e o contexto social/mundial em que vivem.

Na perspectiva da educação brasileira a educação socioemocional passou a fazer parte da sua Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2014), onde dentre as 10 competências apresentadas 9 delas apesentam habilidades emocionais, e a 8º, 9º e 10º são focadas no âmbito socioemocional.

As escolas brasileiras, devem em 2020 contemplar em seu curriculo as competências apresentadas na BNCC. Nesse contexto, o município de Feira Nova assumindo a vanguarda, vem desde 2017 realizando formação docente para os professores da rede com temática: o cuidado de si como estratégia para o bem-estar docente. A realização dessas formações é na perspectiva de que é necessário o docente aprender a cuidar de si para que possa cuidar do outro, ou seja, precisa aprender a educar-se emocionalmente para assim poder realizar um processo ensino aprendizagem que contemple o desenvolvimento dessa competência em seus alunos.

As referidas formações docentes são efetuadas por meio do projeto de "Imersão Docente: Intercâmbio da Academia à Experiência em Sala de Aula, Feira Nova-PE" realizado pelo grupo de pesquisa e extensão "Laboratório de Pesquisa e Prática, Educação, Metodologias e Tecnologias (EDUCAT)" da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse projeto teve seu inicio em maio de 2017 e tem como objetivo "melhorar em 30% o resultado de aprovação final dos estudantes do Ensino Fundamental de Feira Nova e aumentar o nível de confiança dos estudantes de licenciatura da UFPE quanto a preparação para assumirem uma turma ao final do curso". Esse projeto levou o Municipio a receber o Prêmio Desafio Municipio Inovador" promovido pela Escola de Inovação e Políticas Públicas (EIPP) da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ/Ministério da Educação e Cultura-MEC) em 2017.

Considerando que o projeto ainda se encontra em realização e terá seu termino no ano de 2020, o presente artigo traz resultados parciais do que diz respeito ao engajamento docente a partir das habilidades emocionais. Para tanto, apresentaremos a seguir o enquadramento conceitual onde

discutiremos o mal-estar docente, engajamento docente e as habilidades emocionais e o uso das tecnologias. No percurso, apresentaremos a metodologia aplicada nas oficinas, e por fim, breves considerações, pois acreditamos que ainda não se trata do momento de apresentarmos conclusões.

2. Enquadramento conceitual

2.1 O mal-estar docente x engajamento docente

2.1.1 O mal-estar docente

Podemos considerar os anos 1970 como início da ampliação das discussões quanto ao descontentamento da vida docente, naquele momento encontramos estudos sobre stress ocupacional dos professores (Kyriacou, 1987). Porém, em 1981, no relatório da Organização Internacional do Trabalho, a profissão docente é apontada como profissão de riscos com esgotamento psicológicos "a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental" (OIT, 1981, p. 15). Autores como Serra (1990) apresenta como estratégia de superação ao stress ocupacional dos professores, estratégias de *coping*[2]. Mas, quando os professores não encontram dispositivos de superação, pode ocorrer o *burnout*, onde o desgaste físico e psíquico lhe imprime um espirito pessimista. Este quadro, Alves (1994) denomina de "professor queimado" ou "professor desgastado", já Guerra (1983) introduz a noção de "erosão docente" tendo em vista que o tempo causa uma erosão gradual das estratégias de *coping*.

Alves (1994), atendo-se aos anos 70, apresenta os fatores de insatisfação docente que nos parece não ser distante da atualidade. Para esse autor, a essência do problema alojasse na indisciplina em sala de aula, vandalismo e violência e os fatores de insatisfação possuem três níveis de causalidade na sistematização e classificação, sendo: (1) Fatores sociais: baixo nível de respeito, estatutos sociais e salários, transferências involuntárias, aumento da percentagem de feminização docente; (2) Fatores institucionais: currículo não adequado, falta de tempo para a interação com os alunos, desumanização do sistema, ambiente de trabalho deficiente, necessidades intrínsecas e extrínsecas; (3) Fatores pessoais: padrões de sucesso – mito do 'super professor', pluralidade de papéis, personalidade preocupada, fracos hábitos de saúde – fumo, bebida, falta de repouso e de exercício, fraca alimentação.

2 Sendo o coping definido como, os esforços que o indivíduo faz para lidar com situações de ameaça e de desafio, para as quais não tem preparadas respostas automáticas ou de rotina (Serra 1990)

Destarte, percebemos que os Fatores apontados por Alves (1994) não se distanciam dos incômodos identificados por Montenegro (2015), e que estão dentro do prognosticado por Blase (1982) ao classificar os potenciais fatores do mal-estar docente, especificamente os fatores de primeira ordem: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; esgotamento e acumulação de exigências sobre o professor. Ainda percorrendo estudos sobre o tema, aludimos Carvalho (2013) que realizou uma pesquisa bibliográfica, procurando analisar as causas da Síndrome de Burnout como mal-estar docente, comparando as razões apontadas pelos professores brasileiros com as de professores de outras culturas, bem como fatores práticos que pudessem contribuir para renovar a energia positiva do profissional docente. Os resultados deste trabalho,

...permitiu observar que professores de todas as partes do mundo, da pré-escola à Universidade, estão sujeitos à exaustão profissional, independente do grau de desenvolvimento do país e da função que exerça. A globalização e os fatores econômicos, as aceleradas mudanças sociais e as. constantes reformas educacionais têm produzido enormes influências no ambiente escolar e contribuído para aumentar a crise docente no mundo. (Carvalho, 2013 p. 15)

A questão do mal-estar docente não é desconhecida do poder público. Em 1993 o Ministério da Educação (MEC), através de um estudo formal, procurou conhecer melhor o tema e identificar as razões do abandono da profissão docente. Essa pesquisa apresentou três principais razões, sendo: 32,6% apresentam a remuneração; 21,7% alegam a degradação da carreira e 19,8% afirmam ser a perda de estímulo. A pesquisa ainda apresentou que 39,4% desejavam abandonar a profissão e não o faziam por ter dificuldade em encontrar outro emprego.

Pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação em 2009[3] aponta que professores desmotivados e mal pagos são os principais problemas do ensino no Brasil. Esse mesmo movimento realizou nova pesquisa em 2014 e constatou que "*desmotivados, professores deixam salas de aula*". Dessa forma, é perceptível a urgência e necessárias intervenções por parte do poder público para reverter esse quadro.

> No entanto, acreditamos que algumas ações podem e devem ser estimuladas pois, quem transforma a experiência da vida em arte de construir a si mesmo, pode ter mais resistência ao adoecimento, Montenegro (2015) levanta a hipótese que "o adoecimento em curso também está relacionado ao modo de viver para além do espaço de trabalho" (p. 74). E ainda nos provoca a refletir sobre o valor que tem nossas vidas como professores, pois para além da profissão somos seres humanos e

3 Disponível: (https://www.todospelaeducacao.org.br/busca/). Acessado: 05/01/2018

> vivemos em uma sociedade constituída de outros espaços afora o ambiente escolar. Já Smilanski (1984) chama atenção para o fato de que "satisfação docente é referida aos próprios sentimentos dos professores acerca de si mesmo em geral" (p. 90), e Breuse (1988) referindo-se ao lado positivo afirma que a "doença do ensino" existe há vários anos na maior parte dos países ocidentais, e que a dor do professor é fisica e mental. No entanto, "a árvore não deve esconder a floresta. Isto seria ceder a este pessimismo excessivo que não reconhece a existência de professores que se dizem felizes de ser professores". (p. 412)

Nessa perspectiva, coube-nos trabalhar a temática do cuidado de si com os professores do município de Feira Nova, na perspectiva de resgatar "professores felizes de ser professores" buscando identificar se é possível que os mesmos demonstrem ser engajados na sua profissão através dos cuidados e desenvolvimento de suas habilidades emocionais.

2.1.2 Engajamento

O interesse pelo tema engajamento dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, encontra-se razões históricas, econômicas, teóricas e práticas para o crescimento Interesse no envolvimento escolar Fredricks et al (2014).

Para melhor entendimento quando o significado da palavra "Engajamento", realizamos uma breve consulta em alguns dos dicionários mais utilizados na área acadêmica, o que nos trouxe os seguintes resultados:

No Heritage American College Dictionary (4. ed.), a definição de engajamento como "[ser] ativamente comprometido"; Ser envolvido é "envolver-se ou tornar-se ocupado; Participar "(uma definição baseada no comportamento).

No *New Oxford American Dictionary*[4]*,* o significado de engajamento apresenta-se como se envolver é "atrair ou envolver" (a definição Baseado na emoção). Em sua versão online[5] localizamos engajamento como a definição de um compromisso é um compromisso, uma promessa de casar com alguém ou um período de emprego.

4 Disponível em: https://www.thesaurus.com/browse/engagement. Acessado em: 26/mar/2018.

5 Disponível em: http://www.yourdictionary.com/engagement#americanheritage?direct_search_result=yes. Acessado em: 26/mar/2018.

No Dicionário de Aurélio[6], o significado de engajamento diz respeito a Contratar (indivíduos para determinado serviço). Aliciar para determinada atividade, especialmente para a emigração. Envolver ou envolver-se politicamente ou ao serviço de uma causa. Alistar-se nas forças armadas. Ser contratado como engajado.

Já no Sinonimo.com[7], encontramos 14 sinônimos de engajamento para 4 sentidos da palavra. Quando utilizada no sentido de Contrato para prestação de serviços, temos como sinônimos: acordo, ajuste, contrato, pacto. Mas, se utilizada no sentido de Participação ativa em algo, apresenta-se como sinônimo: comprometimento, compromisso, empenho, envolvimento, participação. E se, usada com o sentido de Aliciamento de adeptos, seus sinônimos serão: aliciação, aliciamento, angariação. Por fim, se usada como Recrutamento militar, seus sinônimos serão: alistamento, recrutamento.

Afinal, no Significados.com[10] constatamos que engajar é um verbo na língua portuguesa, referente ao ato de participar de modo voluntário para algum trabalho ou atividade.

Dessa forma, podemos perceber que por natureza do significado de engajamento é multifacetado, o que já justifica por si só a necessidade de maior aprofundamento de estudos sobre o tema.

Buscamos também, a definição de engajamento na filosofia e na psicologia positiva, bem como na neurociência.

Quanto a visão filosófica, podemos apresentar o engajamento relacionado ao conceito de comprometimento desenvolvido por aquele que foi considerado o pai do existencialismo, Søren Keirkegaard (1813 – 1855), em linhas gerais, esse pensador afirmava que quando estamos desengajados daquilo que nos cerca, tudo parece vazio e sem sentido, e que quando nos comprometemos incondicionalmente com alguma coisa, formamos nossa identidade e surge o nosso senso de realidade, de existência. É através do esforço voluntário e diária que o engajamento se manifesta e do significado a nossa existência, contribuindo para a formação de nossa identidade.

Quanto a visão da psicologia positiva, apresentamos os estudos desenvolvidos por Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi, que em suas pesquisas procuraram analisar o que faz o ser humano florescer. Aqui cabe-nos ressaltar a Teoria da Felicidade, desenvolvida por Seligman, para a construção do bem-estar através do modelo PERMA que consiste em: Positive Emotion (Emoção Positiva); Engagement (Compromisso/Engajamento); Relationship (Relacionamentos); Meaning (Significado ou Propósito); Accomplishment (Realizações). Esse autor apresenta o engajamento como Flow (em português podemos entender como, fluxo), trata-se da sensação de se deixar embevecer por uma atividade, através de uma entrega total naquilo que está fazendo.

6 Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/engajamento. Acessado em: 26/mar/2018.

7 Disponível em: https://www.sinonimos.com.br/engajamento/. Acessado em: 26/mar/2018.

O engajamento possui 4 dimensões, sendo, a dimensão física, que se refere a energia dispensada para a realização algo; dimensão emocional, que se refere a dedicação a atividade e o sentimento de orgulho por esta realizando; a dimensão social, que trata-se da qualidade das relações que se mantém, refletindo no apoio de outras pessoas, para realizar as atividades que não se pode fazer sozinho; por fim, a dimensão cognitiva que alude o foco, a absorção e à concentração direcionada à atividade que se está realizando.

Apesar de reconhecer a relevância de todas as dimensões do engajamento, aqui nessa investigação, evidenciamos a deferência de colocar uma lente de aumento na dimensão emocional, isso, justificada a diversos estudos, já citados anteriormente, que faz alusão ao mal-estar docente e sua intrínseca relação a dimensão emocional.

Destarte, cabe-nos discorrer a seguir sobre as habilidades emocionais sua relevância no trabalho docente.

2.2 Habilidades Emocionais e uso das tecnologias a esse favor

Olhar para dentro do ser humano, parece ser a sustentação dos novos direcionamentos de ensino, podendo isso ocorrer com apoio dos recursos tecnológicos.

A educação humanizada vem sendo alvo de debates em diversos espaços, podemos exemplificar um dos maiores eventos da educação na América Latina a Bett Educar 2018, que ofertou ampla discussão sobre tecnologia e a humanização como a mais forte tendência da educação na atualidade. Não podendo esse tema ser tratados como exigências de mercado ou como modismos. Para além disso, precisamos entender o cérebro e as pessoas como transmutáveis e capazes de atingir a transcendência de suas limitações em diferentes esferas, sejam elas cognitivas ou emocionais, e esses processos de aprendizado integral são entendidos como parte de um treinamento constante o qual as escolas devem estimular em seus alunos.

Quanto educadores que mediam o processo de aprendizagem de outros seres humanos, parece configurar de extrema relevância a necessidade desse profissional explorar o seu próprio interior em busca de mapear suas potencialidades como ser humano integral.

Esse caminho nos leva ao conceito de múltiplas inteligências discorridas por Garden (1994), trazendo à tona a importância de um ensino mais personalizado, visando todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Nesse contexto, o uso das novas tecnologias pode ser grande aliadas.

Parece assim, que a tecnologia e humanização emocional podem sim seguir caminhos similares, fazendo surgir a ideia da sinergia entre tecnologia e desenvolvimento emocional, contribuindo para um processo ensino aprendizagem onde exista estudantes engajados em aprendizado profundo e

mensurável. Além disso, precisamos favorecer salas de aula que inspirem aprendizado; professores engajados e emocionalmente equilibrados; que haja aprendizado personalizado e divertido; onde haja uma educação que não limitada por tempo ou espaço, podendo fazer uso de sistemas que empoderam eficiência, produtividade e performance.

Destarte, a educação pode contribuir com a construção de uma vida digital emocionalmente saudável, através do uso das redes sociais compondo uma cidadania digital, ou seja, fazendo uso com ética e responsabilidade. Através do autoconhecimento, é possível procurando ter consciência das emoções enquanto está no mundo virtual usando-o a favor de uma relação humana integral. Dessa forma, podemos empregar as tecnologias a favor do autoconhecimento e de contato humano (mesmo que virtual) de maneira mais aprofundada.

Confirmando esse cenário, de que as novas ferramentas digitais e programas de inovação pedagógicas podem ser uma aliada no processo de autoconhecimento e da gestão de nossas emoções, encontramos alguns sistemas que já vem sendo desenvolvido em escolas a exemplo, o Portal Educação Emocional; Programa LIV – Laboratório Inteligência de Vida; o Programa Escola da Inteligência[8], O App Sync[13] que é um programa de autoconhecimento, auto conexão e autocura através da meditação e visa potencializar o processo de desenvolvimento integral.

3. Percurso metodológico e análise dos resultados

A pesquisa teve abordagem qualitativa, através de pesquisa-ação, articulando teoria/prática com ação e/ou solução de problemas onde participantes e pesquisadores atuaram coletivamente (Thiollent, 2005). A pesquisa-ação entendida sob a perspectiva emancipadora é um exercício ético que traz para o debate da investigação a realidade social das práxis e das ações do sujeito (Franco, 2005).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa-ação é aquela que tem o foco na realidade vivenciada pelos participantes, mas, não apenas para descrever e/ou caracterizar e analisar, mas sim para trazer contribuições na transformação dessa realidade. Amado & Cardoso (2017) ratificam a não passividade da natureza e da utilidade desta estratégia de investigação, o que faz necessário a concepção de uma relação dialética entre os dois momentos que não se confundem mas se alimentam mutualmente, "a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caráter autoavaliativo)" (p. 190).

8 Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia/. Acessado em: 20/mar/2018.

Esse estudo foi desenvolvido de forma participativa entre os pesquisadores e participantes, onde houve uma troca de experiência e conhecimento entre os pesquisadores com seus conhecimentos especializados, e os participantes com seu conhecimento local, construindo uma sinergia. Dessa forma, caracterizou-se a modalidade investigação-na/pela-ação segundo Esteves (1986). Este posicionamento diz respeito a importância de valorizarmos as experiências de vida dos participantes, trazendo a luz os seus significados, suas motivações e valorização tendo em vista a melhoria da qualidade de vida dos docentes participantes.

O lócus desse estudo foi o Municipio de Feira Nova, cidade do agreste Pernambucano, que possui 10 escolas e 01 creche, conta com 153 professores e em 2019 matriculou 3.227 alunos. A partir de 2017, o município, através do grupo de pesquisa e extensão "Laboratório de Pesquisa e Prática - Educação, Metodologias e Tecnologias" (EDUCAT), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vem desenvolvendo um Projeto de "Imersão Docente: Intercâmbio da Academia à Experiência em Sala de Aula, Feira Nova – PE". Esse projeto levou o Município a receber o Prêmio Desafio Município Inovador promovido pela Escola de Inovação e Políticas Públicas (EIPP) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/MEC).

No âmbito deste projeto, em 2017/2018, realizamos oficinas com docentes da Rede Municipal de Feira Nova, com título: "O Cuidado de Si como estratégia para o Bem-Estar Docente". No início, foi realizada uma coreografia institucional (Padilha et al: 2010) onde identificamos a existência de conflitos em praticamente todas as escolas do município. Aliada a esse fato, o número de professores com alto nível de estresse segundo os profissionais de educação, era bastante elevado.

Considerando que os educadores mediam o processo de aprendizagem de outros seres humanos, parece configurar de extrema relevância a necessidade de explorar o seu próprio interior em busca de mapear suas potencialidades como ser humano integral.

Assim, por meio de oficinas periódicas, os facilitadores, pesquisadores do tema educação emocional, aprofundaram esse conteúdo junto aos professores do município e construíram coletivamente práticas possíveis de serem vivenciadas em salas de aula, fazendo uso das tecnologias e redes sociais como mecanismo de interação e de reconhecimento de ações positivas e emocionalmente saudável, reverberando assim para a vida de outros sujeitos.

Em 2017, foi realizada a primeira oficina apenas o grupo de professores do segundo ciclo. O público foi de 25 mulheres, professoras da rede municipal, todas com experiência há mais de 5 anos em sala de aula. Dentre elas, 5 já haviam passado por cargo de gestão e duas exercia o cargo de supervisora pedagogica. Naquele momento a avaliação dos participantes declarava a urgência de levar esse tema para discussão em larga escala. Destacamos aqui, a fala de uma delas que ratifica essa afirmação: "é maravilhoso perceber que podemos ter um tempo para si mesma, que é possível pensar sobre nossas vidas...".

Durante a realização da oficina foi registrado por parte da formadora, que havia entre as professoras, aquelas que já faziam uso de remédio psicoterápicos[9] para controle de humor, ansiedade etc... Devido a grande aceitação e solicitação dos participantes, ainda no ano de 2017 foi realizada mais uma oficina dessa vez tendo como grupo de participantes as professoras do primeiro ciclo.

Como falado anteriormente, esse projeto levou o município a ganhar o prémio "Municipio Inovador", ação que permitiu que em 2018 houvesse uma ampliação das formações com os docentes da rede, o que foi possível atuar com esse tema com todos os professores da rede. Para tanto, foi constituído um grupo de 05 pesquisadoras do tema as quais conceberam um curso com a carga horária de 30 horas realizada em 04 encontros. Ao final de cada encontro foi aplicado um questionário de avaliação, e durante toda oficina, era realizado momentos da escrita de oportunizando os participantes a vivenciar o autoconhecimento. A análise dos questionários de avaliação permite-nos inferir a evolução dos participantes quanto o conhecimento do tema e a aplicabilidade no cotidiano escolar quanto as teorias discutidas e vivencias realizadas durante a formação. Em todos os encontros de formação, foi realizado a escrita de si e incentivado o uso das tecnologias como mediadora do autoconhecimento (relacionamento intrapessoal) e conhecimento do outro (relacionamento interpessoal).

Dessa forma, foi possível revelar que a formação proporcionou aos participantes experimentar um encontro de si, através da escrita como produção de narrativas de si e do outro. O uso das tecnologias foi uma aliada para aproximar os cursistas, como estratégia, foi criado um grupo no face que oportunizou troca de experiências e maior interação. Contamos também com a criação de uma "Galeria do Bem", onde os alunos e professores quando flagrados realizando boas ações ou, alguma prática do cuidado de si, eram fotografados e posteriormente essas fotos reveladas e colocadas na Galeria exposta na escola, difundindo assim ações positivas. Os alunos e professores foram incentivados ao uso das redes sociais para realizar elogios, e assim, utilizando esse recurso como instrumento na criação de novos caminhos neurais e novas crenças mentais.

Quanto aos dados levantados, concordando com Goleman (2011) que pessoa inteligente emocionalmente possuem as caracteristicas - Conhece suas emoções; Sabe lidar com as emoções; Automotivação; Empatia; Sabe relacionar-se interpessoalmente; Gestão do estresse; Controle de impulsividade e Autoestima - Procuramos identificar aspectos emocionais dos participantes, tomando essas caracteristicas como indicadores de mudança, que foram observados nas avaliações realizadas no final de cada oficina, com questionários e questões abertas, e suas respostas nos fez compreender que olhar para dentro do ser humano, parece ser sustentação dos novos direcionamentos de ensino, podendo isso ocorrer com apoio dos recursos tecnológicos.

9 Não foram registrados números nem percentuais, pois, o uso ou não de medicamentos dessa natureza naõ faz parte das categorias desse estudo.

De maneira objetiva, a secretaria de educação municipal confere ao projeto a redução de conflitos nas escolas e melhores índice na avaliação de larga escala provenientes da melhoria das relações entre professores e alunos.

4. Breves considerações

As experiências vividas nesse projeto nos levaram a inferir que os estudos quanto ao engajamento docente precisam considerar questões imbricadas quanto ao mal-estar docente, a síndrome de Burrnout e a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação na sociedade. A qualidade de vida e educação emocional são impedimentos para que o professor possa se engajar de forma plena.

Será que é possível o professor se mostrar engajado em suas ações, mesmo diante de um contexto de violência; ambiente não colhedor e falta de infraestrutura? Para isso, inferimos que é necessário desenvolver um trabalho que transforme essas dificuldades em oportunidades de crescimento, mas, isso só será possível, quando esse professor está emocionalmente equilibrado, desenvolvendo sua resiliência.

Os resultados apresentados, até o momento, quanto ao tema em epigrafe, foram retirados do projeto "Imersão Docente: Intercâmbio da Academia à Experiência em Sala de Aula, Feira Nova-PE" realizado pelo grupo de pesquisa e extensão "Laboratório de Pesquisa e Prática, Educação, Metodologias e Tecnologias" – (EDUCAT) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No âmbito das formações docentes realizadas por meio das oficinas *O cuidado de si como estratégia para o bem-estar docente,* nos levam a compreender que ao cuidar da educação emocional através dos docentes, consequentemente esses se tornam mais engajados, e refletem no processo ensino aprendizagem, trazendo aumento de produtividade e melhorando a avaliação de larga escala.

Sendo assim, ratificamos a importância desse trabalho e suscitamos a continuidade de investigação quanto engajamento docente na perspectiva da dimensão da emoção.

Referências

Alves, F.C. (1994). Burnout Docente: A Fadiga-Exaustão dos Professores (Professores Queimados ou Professores Desgastados). *O Professor* 39.15-19.

Amado, João (coord). (2017). Manual de Investigação Qualitativa. 3 ed. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence. (1979). *Análise de conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular:* Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com _ docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reex. Acesso em: 21 fev. 2018.Bncc

Blase, J.J. A. (1982). Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Education Administration Quarterly* 18 (4) 93-113.

Breuse, E. (1988) 'Le Plaisir d'Enseigner'. In Actas do V Congrés de L'Association Internationale de Research sur la Personne de l'Enseignant '. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.348-410.

Carvalho, F. A. (2013). O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência). *Dissertação* (Mestrado em Educação (Psicologia da Educação)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Cruz, M. B., Dias, A., Shances, J., Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. Analise Social, 24, 1187-1293.

Esteves, A., J. (1986). A investigação-acção. Em A Santos Silva e J. Madureira Pinto. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

Esteve, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, António (Org.). (1991). *Profissão Professor.* Liboa: Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.

Fraga. Z. B., Rodrigues, M., Fernandes, V. & Rosas (1983). O stress do professor. Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa. Maio 1983.

Franco, Maria Amélia S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez.

Fredricks, J. A. (2014). Eight Myths of Student Disengagement: Creating Classrooms of Deep Learning. Los Angeles: Corwin.

Garden, Howard. (1994). *Inteligências Multiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Goleman, D. (2006). *Inteligência social*: o poder das relações humana/ tradução Ana Beatriz Rodrigues- Rio de Janeiro: Elsevier.

Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional* (Recurso Eletrônico), Daniel Goleman. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva. Recurso digital.

Guerra, M.A. (1983). La 'Erosión' de la Función Docente'. *Revista Española de Pedagogia* 41 (159). 105-118.

Holder, M. (2017). Inteligência Emocional: um estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da

Honneth, Axel. (2015). *As enfermidades da sociedade*: aproximações a um conceito quase impossível. Civitas,14-1, 154-176.

Escala Veiga Branco. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

Jesus, S. N. de. (2002). Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese. Lisboa, Portugal: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico.

KnowledgeWorks. (2018). *Navigating The Future Of Learning*. Cincinnati, Ohio: EUA. KnowledgeWorks Foundation.

Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. Educational Research 29 (2).146-52.

Marques. Pinto, A. (2000). Burnout profissional em professores portugueses: representações osicais, incidência e preditores. Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Mauco, G. (1968). Psicanálise e escola. In. Psicanálise e Educação. Lisboa: Mores Editora Ltda, 114-169.

Montenegro, M. S. (2015). A dinâmica organizacional escolar e suas implicações para a qualidade da saúde de professores. *Revista de Administração Educacional*, Recife, 1-2, 60-75.

Mosquera et al. (2005). O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponível em: http://www.redalyc.org/ articulo.oa?id= 55130135. Acessado em: 27/ago/2018.

Nóvoa, António. (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa.

OIT. (1992). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico L'Enseignant aujord'hui. Foctions, Statut. Politiques. Paris: OCDE.

Rogers, Carl R., Stevens, Barry. (1997). De Pessoa para Pessoa: O problema de Ser Humano. São Paulo: Pioneira.

Rosa, R. M. (2012). Doença e subjetivação – cartografias das forças que criam um corpomasculino-menor. In.: *Psicologia e Sociedade*. 24- 2, 337-343. Capivari de Baixo.

Silva, M. P. G. O. de. (2011). *A silenciosa doença do professor*: Burnout ou o mal estar docente. Guarujá: Universidade de Ribeirão Preto.

Smilanski, J. (1984). 'External and Internal Correlates of Teacher's Satisfaction and Willingness to Report Stress'. British Journal of Educational Psychology 54. 84-92

Timm, E. Z.; Mosquera, J. J. M.; Stoubäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. Revista *Mal-estar & Subjetividade*, 10(3), 865-885.

Thiollent, M. (2005(. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Equidad, orientación y competencias básicas: Pensar y hablar como factores que contribuyen a la educación exitosa para todos y todas

María José Galván-Bovaira, José Sánchez Santamaría,
Isabel María Gómez Barreto y Raquel Segura Fernánez
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
mariajose.galvan@uclm.es, jose.ssantamaria@uclm.es, isabelmaria.gomez@uclm.es, raquel.segura@uclm.es
Grupo de Investigación en Orientación, Calidad y Equidad educativas (GRIOCE) www.grioce.es

Resumen

El diseño por competencias y en él las competencias básicas nos sitúan en el plano de la educación exitosa para todos los niños y las niñas sean cuales sean sus características y necesidades educativas. Pensar y Hablar, es decir, expresarse oralmente para comunicarse, aprender y reflexionar constituyen dos de los saberes fundamentales en el proceso de aprendizaje para toda la vida. Para su desarrollo el profesorado requiere de recursos que le permitan un abordaje basado en el conocimiento y en el dominio de los procedimientos que para ello se han diseñado. ¿Se enseña a pensar de forma explícita y programada en la escuela?, ¿se enseña a hablar del mismo modo el uso comunicativo del lenguaje, es decir, la expresión oral?, ¿el profesorado conoce cómo hacerlo? Con frecuencia nos encontramos que la respuesta a cada una de estas preguntas es negativa. Es por ello que en este artículo se proponen y analizan una serie de propuestas didácticas con el fin de ofrecer al profesorado ideas sobre el trabajo de las competencias mencionadas. Para ello se asume el principio de equidad educativa y se plantea el papel de la orientación como factor de calidad desde una propuesta de agrupar sus funciones a modo de currículum en un modelo integrado.

Palabras clave: Equidad, Orientación, Competencias básicas, Pensar, Hablar.

Abstract

Competency-based approach is an essential issue to promote the successful education for all. The development of key competencies is based on the characteristics and educational needs of all students. In this sense, thinking, as students' capacity for reflective practice, and oral expression, as expressing oneself orally to communicate are two of the fundamental competencies for the lifelong learning process. For its development, teachers require resources that allow an approach based on

knowledge and mastery of the procedures that have been designed for it. Is it taught to think explicitly and programmed in school? Is it taught to speak in the same way the communicative use of language, that is, oral expression? Do teachers know how to do it? We often find that the answer to each of these questions is negative. In this paper, a set of didactic proposals are proposed and analyzed in order to offer teachers ideas to work these competencies. For this, the principle of educational equity is assumed and the role of guidance as a quality factor is analyzed from a proposal to group their functions as a curriculum into an integrated model.
Key-Words: Equity, Guidance, Key competences, Think, Talk.

1. Introducción: educación exitosa para todos basada en la equidad

La equidad educativa es una prioridad para muchos sistemas educativos inspirados en el principio del *Derecho Universal a la Educación*. Esta situación es deudora de las políticas educativas modernas amparadas en los principios de la *Educación para todos de la* UNESCO (1990, 2017), que ha impregnado el sentido de las políticas educativas públicas al concebir el sustento real del *Derecho a la Educación* como una educación de calidad dentro de un contexto de equidad. Además, la preocupación por la equidad ha venido marcada por los múltiples esfuerzos para reducir las brechas sociales y educativas, pues cuestionan las aspiraciones de las políticas educativas modernas por avanzar hacia sociedades más justas, cohesivas y democráticas (Sánchez-Santamaría & Manzanares-Moya, 2017).

En este sentido, uno de los desafíos de los actuales sistemas educativos en muchos países del mundo es dar respuesta a las exigencias de procesos educativos exitosos para todos. Se trata de crear condiciones, procesos y recursos para promover la equidad educativa de todo el alumnado de modo que puedan acceder y promocionar en una educación de calidad, y puedan conseguir buenos resultados, no solo en términos de rendimiento académico sino también de desarrollo personal y social para formar parte de una ciudadanía comprometida. Así pues, el principio pedagógico de equidad se establece como un marco general para orientar la acción política y la práctica educativa exitosa combinando los valores de inclusión y justicia para generar un estado del proceso educativo en el que el alumnado aprenda con sentido y que su aprendizaje sea relevante a lo largo de toda su vida (Sánchez-Santamaría & Ballester-Vila, 2014), es lo que se conoce como enfoque centrado en el *Every Child Counts* (UNICEF, 2014). Este principio permite fundamentar una mirada educativa centrada en la creación de condiciones y oportunidades de aprendizaje conforme a procesos educativos que contemplen las necesidades, potenciales y resultados de todo el alumnado articulando, para ello, una respuesta educativa ajustada.

Por todo ello, el objetivo de este artículo es presentar, analizar y debatir sobre un conjunto de propuestas derivadas de la evidencia empírica generada por el *GRupo de Investigación en Orientación, Calidad y Equidad Educativas* (GRIOCE) de la *Universidad de Castilla-La Mancha,* durante los últimos años (ver más en: www.grioce.es), en torno a dos competencias transversales esenciales para promover procesos educativos exitosos para todos: la competencia oral y la competencia reflexiva dentro del movimiento de cultura de pensamiento. Se aportan evidencias que prentenden servir al debate científico sobre la necesidad de pensar estrategias y recursos para una educación exitosa en la que todos cuenten.

2. Referente teórico general: La orientación como factor de calidad y promotora de la equidad

La orientación educativa y profesional es un factor de calidad porque permite promover la equidad educativa (Sánchez-Santamaría & Manzanares-Moya, 2017). Mediante esta función de la orientación podemos ser capaces de articular respuestas inclusivas para favorecer el acceso, la permanencia y el éxito del alumnado durante su etapa escolar que le dote de las habilidades necesarias para adoptar y llevar a cabo sus propias decisiones y transiciones a lo largo de la vida. La orientación contribuye a una educación de calidad en un proceso de equidad superando los enfoques tradicionales centrados solo en ver el impacto de la educación la equidad social, obviando una mirada hacia la equidad educativa, en la que se pueda valorar la contribución de una orientación a la tesis de que todos los alumnos son importantes (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

¿Cuándo se puede afirmar que la orientación contribuye a la promoción de la equidad en educación?

— Cuando vela por la oferta y acceso gratuito a la educación para todo el alumnado.

— Cuando identifica barreras y factores de discriminación que dificultan la escolarización, permanencia y progresión educativa del alumnado.

— Cuando incide en la mejora de la calidad del centro educativo, en términos de inclusión de los más vulnerables y conforme a un modelo preventivo que prioriza el valor de justicia educativa y que equivale a garantizar el éxito para todos (saberes básicos fundamentales en la educación obligatoria).

La concreción de la función equitativa de la orientación se da en los siguientes ámbitos de trabajo (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2017: Manzanares-Moya y Sanz, 2018):

— La evaluación psicopedagógica: adecuación de la respuesta educativa y de la atención a la diversidad que tiene un carácter orientador vinculado a la identificación de causas de inequidad y la mejora de las prácticas educativas. Tiene implicaciones en clave de equidad sobre las condiciones de escolarización, trayectoria educativa y transiciones.

— La atención a la diversidad: implica contextualizar la equidad normativa a través de las medidas establecidas en la legislación vigente, en el marco de un diseño y desarrollo curricular abierto, accesible y flexible que justifica la individualización de la respuesta conforme sean las necesidades del alumnado. Esto se traduce en la puesta en marcha de estrategias de organización y enseñanza vinculadas a los apoyos, la disposición y desarrollo de los refuerzos, la organización por ámbitos, entre otros aspectos a los que ha de contribuir la acción orientadora.

— El asesoramiento al profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a los aspectos didácticos, metodológicos y de evaluación, principalmente. El énfasis se centra en la prevención del fracaso y el abandono y la apuesta por generar condiciones pedagógicas tendentes al éxito educativo para todos. Esta función de promoción de la equidad se proyecta tanto sobre los equipos directivos como sobre los órganos de coordinación docente. No menos relevante es el asesoramiento en la elaboración de las programaciones didácticas por las implicaciones educativas que tiene en la promoción de la equidad como, por ejemplo, el desarrollo competencial de todo el alumnado.

— La tutoría puede ser considerada una de las acciones más potentes para el desarrollo de un modelo de intervención alejado del modelo de servicios. La confluencia que existe entre la tutoría y la práctica docente refuerza el vínculo entre la acción tutorial y el currículo escolar y, con ello, la creación de un contexto más proclive a considerar las decisiones que, vinculadas al proceso educativo, son respetuosas con una idea de equidad asociada a la permanencia y progresión del alumnado en el sistema. A nuestro juicio, siendo así, la acción tutorial contribuye a la promoción de las condiciones de equidad educativa en el centro por las implicaciones que tiene el trabajo que los orientadores y tutores realizan con el alumnado y las familias.

— El ejercicio de la orientación académica y profesional, tal y como hemos expuesto en este trabajo, obliga sobremanera a pensar en términos de qué se hace desde la orientación para mejorar la situación inicial del alumnado. Y, es así, puesto que mediante el trabajo de la toma de decisiones académicas y su repercusión en lo profesional, la orientación refuerza la relación de la equidad con la justicia social. De forma clara en lo que se refiere al desarrollo de las competencias para la toma de decisiones sobre la carrera (cuando eligen asignaturas, antes de finalizar la enseñanza obligatoria, en la transición a la enseñanza secundaria superior o al trabajo, o cuando han de realizar elecciones educativas y profesionales específicas) y a la garantía de una cierta igualdad en los resultados educativos y sociales que consiguen los estudiantes al término de las enseñanzas medias y superiores.

— La formación de la comunidad educativa es un medio esencial para trabajar en la consolidación de una cultura escolar basada en la equidad, pero sobre todo para generar espacios, momentos y recursos que permitan a la Comunidad Educativa tomar partido en los principios inspiradores de la equidad como son la inclusión o la justicia social. Posiblemente esta sea un área de intervención donde la conexión con la equidad es más difícil de establecer. También consideramos que es un espacio de trabajo compartido con aquellas otras figuras que hacen las veces de asesores de formación y que, según el sistema institucional de orientación, no tienen por qué ser los mismos orientadores. En cualquier caso, en esta tesis, hemos apostado por rescatar esa dimensión de "formador de formadores" que podemos reconocer en el perfil profesional de los orientadores.

3. Método

Para el desarrollo metodológico del artículo se emplea un método descriptivo, mediante el cual se realza una descripción detallada y análisis crítico de las evidencias generadas en los procesos y proyectos de investigación de GRIOCE. Este método nos permite sintetizar las principales aportaciones al debate científico sobre las competencias transversales en la promoción de procesos educativos exitosos, en concreto sobre dos competencias basadas en el aprender a pensar y en el aprender a expresarse de forma oral. Esta mirada metodológica se complementa con propuestas didácticas que contribuyan a comprender mejor las implicaciones pedagógicas del trabajo docente sobre ambas competencias.

4. Competencia reflexiva y competencia lingüística

4.1 Pensar para enseñar y aprender en educación primaria: Justificación y antecedentes

La sociedad actual se encuentra imbricada en una era de continuos cambios. Se construye y reconstruye sobre una red cada vez más globalizada, con nodos interconectados, abriéndose a hibridaciones, nuevas identidades y competencias, coexistiendo con asimetrías políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas y científicas (Araiza, 2012). Todo ello genera a su vez el binomio información-conocimiento.

En consecuencia, los receptores de este proceso deben aprehenderlo con una visión sistémica e integral, no como un mero intercambio de información (Terrazas & Silvia, 2013). Por ello el profesorado, como agente de transformación social, debe desarrollar actitudes y aptitudes que aseguren una educación de calidad y en equidad, en las que se generen oportunidades y experiencias de aprendizaje que fomenten el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas de orden superior de cada uno de los estudiantes, tales como la reflexión, flexibilidad, adaptabilidad, competencia aprender a aprender, toma de decisiones, pensamiento crítico, habilidades emocionales y relacionales, desarrollo cognitivo, metacognitivo, y la creatividad, porque, como asegura Ritchart & Perkins (2008) el desarrollo del pensamiento es un esfuerzo social.

En este sentido, diversos estudios inciden en la necesidad de mejorar la cualificación docente. Pero la cualificación *per se* no es lo que impacta en tales resultados; sino la habilidad de los profesores para crear entornos pedagógicos de alta calidad en los que se involucra y estimula la interacción con el estudiante y entre los estudiantes, además de proporcionarles estrategias de andamiaje (Pianta, La Paro & Hamre, 2012 ; Vartuli, Bolz & Wilson, 2014). No obstante, resultados empíricos en diversos contextos a nivel internacional evidencian la baja calidad de las interacciones en los dominios instruccional o pedagógico y emocional, en los diversos niveles educativos (Stuck, Kammermeyer y Roux., 2016; Treviño, Toledo y Gemp, 2013; Ying Hu et al., 2016).

Estos resultados de las investigaciones, así como los planteamientos teóricos referidos anteriormente, justifican el diseño de una propuesta didáctica: pensar para enseñar y aprender en Educación Primaria.

4.1.1 Descripción de la propuesta

El diseño de la propuesta didáctica toma como fundamento el marco del Pensamiento Visible y tiene como propósito el fomento de una cultura de pensamiento como andamio para promover experiencias de aprendizaje de calidad y en equidad, en la que todos los niños y niñas en interacción con los maestros tengan la oportunidad de participar activamente como protagonistas tanto de forma individual, como colaborativa en la construcción de los aprendizajes, considerando cada una de sus características, habilidades y necesidades, así como las de su contexto. La propuesta plantea tres objetivos; (1) valorar la calidad de las interacciones entre profesores y estudiantes para explorar los dominios afectivos, la organización del aula y el dominio de instrucción, a través de la herramienta CLASS. (2) Plantear una propuesta didáctica en el marco del aprendizaje basado en el pensamiento para ofrecer herramientas y estrategias de enseñanza que fomenten el desarrollo de la competencia cognitiva de sus estudiantes. (3) fomentar procesos de autoobservación y reflexión de la práctica docente.

4.1.2 Método

Se plantea una metodología didáctica de tipo colaborativa y constructiva en la que la reflexión constituye el eje vertebrador del aprendizaje del profesorado, para la adquisición y uso de herramientas y estrategias para el fomento del pensamiento y la construcción de los aprendizajes de los niños. La modalidad formativa docente es de tipo mixta; presencial (talleres y seminarios) y autónoma. Esta propuesta se plantea desarrollarla en tres fases, como se explica a continuación: ***Fase diagnóstica***, con la finalidad de contextualizar el diseño de la propuesta, se plantea como punto de partida, que los facilitadores investigadores expertos lleven a cabo diagnóstico de la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, para valorar cómo los docentes promueven el pensamiento en el aula para la construcción de los aprendizajes, considerando los dominios apoyo emocional, organización de aula y apoyo instruccional o pedagógico, a través de la observación directa en las clases, mediante el uso de la herramienta estandarizada denominada The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta et al., 2012), con apoyo de videograbaciones (4 sesiones de 30 minutos a cada curso de los docentes participantes). Al mismo tiempo se promueve un proceso de reflexión de la práctica docente como parte del proceso inicial de aprendizaje, mediante la autovaloración de las videograbaciones realizadas en el aula. ***Fase de formación docente e implementación de la propuesta, p***aralelamente a la fase diagnóstica se propone un curso de formación y desarrollo profesional docente teórico-práctico, en el marco del pensamiento visible (Ritchhart, Turner & Hadar, 2009) y la enculturación del pensamiento

(Ritchart, 2015), tomando como referencia la importancia del desarrollo profesional para la mejora de la calidad de las interacciones en el aula y el fomento de las competencias cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje de los niños (Early, Maxwell, Bentley, & Pan, 2017; Pianta *et al*., 2012), en la que la reflexión de la experiencia profesional de los docentes será el punto de inicio para la incorporación de nuevas herramientas y prácticas didácticas basadas en las fuerzas culturales para la promoción del pensamiento: expectativas, lenguaje, tiempo, modelado, oportunidades, interacciones, ambiente y rutinas de pensamiento (Ritchart, 2015).

Se propone la implementación de las rutinas de pensamiento según diferentes objetivos de aprendizaje y tipos de contenidos, como rutinas para: explorar, sintetizar, organizar y profundizar ideas con el propósito de estructurar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes; estructurar las discusiones de aula, apoyar y movilizar distintos tipo de pensamiento para favorecer la comprensión (describir, observar, construir explicaciones, razonar con evidencias, captar lo esencia) (Ritchhart, Church & Morrison, 2014), así como el uso de preguntas de revisión, generativas, constructivas y facilitadoras (Ritchhart, 2015), actividades lúdicas y de experimentación, entre otras. Todo ello mediante el desarrollo de los contenidos curriculares, con la premisa de ofrecer experiencias y oportunidades de aprendizaje desde el principio de la equidad, para favorecer una educación exitosa para todos y cada uno de los niños y niñas.

4.1.3 Evaluación

Se propone pasado seis meses plantear una nueva valoración de la calidad de las interacciones con igual procedimiento que el diagnóstico, una autovaloración de la promoción del pensamiento por parte del personal docente participante en la formación y la valoración de los procesos metacognitivos de los niños y maestros.

4.2. El desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar) en el aula: Justificación y antecedentes

La competencia lingüística como competencia básica en el sistema educativo español está definida con claridad en la normativa (LOMCE, 2013). Sus dimensiones son cuatro, a saber, hablar, escuchar, leer y escribir. Existe un gran volumen de estudios y preocupación práctica sobre las dos últimas dimensiones. La educación infantil y primaria dedica grandes esfuerzos a la adquisición y desarrollo de estas competencias instrumentales siendo la lectura y la escritura objeto de evaluación en los

informes sobre el conocimiento y las habilidades científicas del Programa internacional para la evaluación de estudiantes o informe PISA (2018) según sus siglas en inglés. La dedicación a la expresión oral trabajada en el espacio dedicado a la lengua y la literatura se centra fundamentalmente en los aspectos de forma y contenido del lenguaje, es decir, corrección lingüística y dominio del vocabulario. Sin embargo, el ámbito del uso del lenguaje, es decir, el lenguaje para comunicarse, para pensar y para aprender, queda desdibujado en el diseño instruccional. Ello se explica por varias razones, entre ellas que parece existir la idea generalizada de que la expresión oral surge de manera natural sin que medie proceso de aprendizaje alguno o que tener un buen discurso lo determina un talento personal con el que se ha sido dotado. Por otra parte, la identificación de los elementos que conforman la expresión oral se centra en la coherencia y la claridad además de aspectos lingüísticos como el ajuste morfosintáctico o la proyección de la voz y, por último, también elementos personales como la empatía con la audiencia. Es un hecho que el dominio del discurso oral, hablar en público, es una competencia cada vez más demandada en nuestro modelo social y como tal, requiere de una atención similar a la dispensada a la lectura y a la escritura en la educación formal. Ello plantea un reto a la comunidad educativa que ha desarrollado distintas pautas de actuación así, cada vez con más frecuencia, el profesorado pide a los estudiantes que realicen exposiciones, trabajen en pequeño grupo o debatan sobre un tema en todas las asignaturas no solo en la clase de Lengua (Lomas, 2014; del Rio, Calvet, Galván-Bovaira & Sánchez-Cano, 2016). Otro recurso es la incardinación de esta enseñanza en el marco general del diseño de proyectos lingüísticos de centro que promueven algunas consejerías de educación de las distintas comunidades autónomas que conforman el Estado Español (Junta de Andalucía, 2016; Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2017; Generalitat Valenciana, 2018). También son destacables algunos blogs que tratan el tema y proponen actividades de lengua oral. Sin embargo, crear espacios y situaciones educativas como las mencionadas con el fin de que se hable es claramente insuficiente máxime cuando hay que dar respuesta a las necesidades de todos los niños y las niñas. La falta de destreza en la comunicación oral es claramente un factor de exclusión social.

Para empezar a dar respuesta a este imperativo social se requiere abordar la adquisición y desarrollo de la competencia oral primero incluyéndola en la programación. Definir resultados de aprendizaje, enseñar y aprender de manera explícita a construir textos orales, diseñar actividades conducentes a la consecución de esos resultados y disponer de sistemas de evaluación adecuados deviene imprescindible. Dotar al profesorado de formación específica y de herramientas en este sentido es otra de las condiciones necesarias.

4.2.1 Descripción de la propuesta

La propuesta resumida en la Figura 1 se enmarca en las teorías funcionales del desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Garton, 1992) y se centra en las funciones del lenguaje en el ámbito de la pragmática (del Rio, 1995).

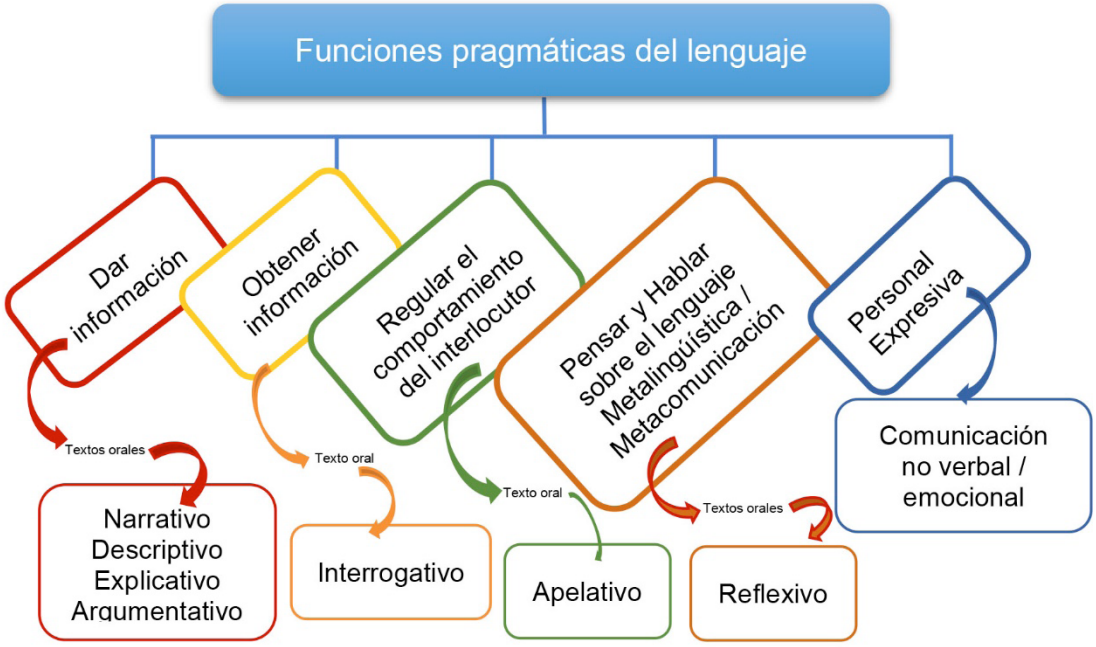


Fig 1. Funciones pragmáticas del lenguaje (adaptado de del Rio, 1995) y tipología de textos orales que les corresponden

Partiendo de la clasificación mencionada, de cada una de las funciones del uso del lenguaje derivan diferentes textos orales dependiendo de la intención del hablante. La elaboración de estos textos constituye el cuerpo de objetivos de aprendizaje, es decir, se trata que de forma explícita, se trabaje la construcción de los textos orales teniendo en cuenta que debe ser responsabilidad de cada tutor y de todo el profesorado especialista (profesor/a de música, de inglés, de educación física u otros) en todos y cada uno de los niveles académicos. Esto se propone desde la lógica de que en todas las materias del curriculum se utiliza el lenguaje como instrumento mediador. El fin no es que todo el profesorado enseñe lengua sino que enseñe a elaborar textos orales relacionados con su materia. El profesor/a de educación física, por poner un ejemplo, enseñaría a sus estudiantes a formular preguntas adecuadas sobre coordinación, sobre el juego en equipo, sobre el esquema corporal o sobre cualquiera de los temas que figuren en su programación didáctica y así sucesivamente. Para este cometido y como recurso didáctico exponemos a continuación la pauta metalingüística que guía el proceso.

Tabla 1. Pauta metalingüística / metacomunicativa para la elaboración del texto oral

Definición del objetivo y/o tema	¿Qué quiero decir?
	¿De qué tengo que hablar
Identificación del texto oral a construir	¿Qué tipo de texto oral se ajusta a lo que quiero decir?
Identificación del contexto e interlocutor	¿Dónde tengo que hablar?
	¿Con quién tengo que hablar?
Organización del texto oral	¿Cómo ha de ser la estructura general del texto?
Composición formal	¿Qué estructura lingüística es la correcta? ¿Cómo lo tengo de decir?
	¿Qué vocabulario es el adecuado?
Concreción y emisión del texto oral	

5. Conclusiones

La educación pensada para todos y todas en clave de éxito pasa entre otros elementos, por el dominio de competencias básicas para el aprendizaje. La Orientación como factor promotor de equidad actúa sobre en dos planos, el primero de ellos se centra en el período de la educación obligatoria y el segundo tiene como horizonte el aprendizaje a lo largo de la vida. Entre las funciones a desempeñar por el departamento de Orientación de los centros educativos se encuentra la atención al desarrollo de esas competencias básicas. Es más, si pensamos en un posible currículum de la Orientación, la comunicación y los procesos de pensamiento se encontrarían entre las habilidades a desarrollar por sus responsables.

Pensar y hablar, pensamiento y lenguaje son dos funciones psicológicas superiores que determinan en parte el aprendizaje. Se parte de la base errónea de que su desarrollo se produce de forma natural sin que para ello deban producirse previamente una enseñanza y un aprendizaje formal. Así, se dice que las personas pensamos porque ello es inherente a nuestra condición de humanos y hablamos por la misma razón, porque nos hemos desarrollado en un contexto lingüístico. Como consecuencia nos encontramos que en la educación formal se ofrece a los niños y niñas las condiciones para implementar ambas funciones sin que se hagan emerger las estrategias, las pautas que se encuentran a la base de la actividad de pensar y también de la expresión oral.

Cuando nos encontramos con niños y niñas que precisan de respuestas educativas ajustadas a sus características encontramos con frecuencia que necesitan una atención específica en el procesamiento de la información y también en la competencia comunicativa. En definitiva, hablamos del lenguaje para comunicarnos, para pensar y para aprender.

El trabajo expuesto trata de dar respuesta a esta situación y en ambas competencias básicas se hace una propuesta para trabajar en el aula los procesos de pensamiento y también la secuencia para construir textos orales que respondan a las situaciones educativas y den voz a los procesos de pensamiento.

Referencias

Araiza Díaz, V. (2012). Pensar la sociedad de la información/conocimiento. *Biblioteca Universitaria de la UNAM*, *15* (1), 35-47.

Del Rio, M.J. (1995). *Psicopedagogía de la Lengua Oral. Un enfoque comunicativo.* Barcelona: Horsori.

Del Rio, M.J., Calvet, P., Galván-Bovaira, M.J. & Sánchez-Cano, M. (2016). *Actividades comunicativas para enseñar lengua oral.* Barcelona: Horsori. *doi: 10.1080/1350293X.2016.1239324*

Early, D., Maxwell, K.,Bentley, & D.,Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, *38*, 57–70.

Garton, A. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Londres: LEA.

Generalitat Valenciana. *Guía para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro*. Disponible en http://www.ceice.gva.es/documents/162640785/165353661/GUIA+PLC+-+2018.pdf/460c6736-99eb-469b-ba25-cf9b32b1dce7

Gómez, I., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escule para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela, 82,* 19-30.

Junta de Andalacía (2016). *Portal de Proyecto Lingüístico de Centro*. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2017). Plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de Castilla-La Mancha. Disponible en http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/plan-integral-ensenanza-lenguas-extranjeras-castilla-mancha

Lomas, C. (Ed.) (2014). *La Educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje.* Barcelona: Octaedro.

Manzanares-Moya, A. y Sanz, C. (2018). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. Madrid: Wolters-Kluwer.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., y Hamre, B. K. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Pre-K. Sistema para evaluar la dinámica en las aulas.* Baltimore, MD: Brookes.

Ritchhart, R. (2015*). Creating cultures of thinking: The eight forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, *65*(5), 57-61.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. España: Planeta

Ritchhart, R., Turner, T y Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning, 4*, 145-159.

Sánchez- Santamaría, J., y Manzanares Moya, A. (2017). *Equidad y orientación en educación secundaria*. Madrid: La Muralla.

Sánchez-Santamaría, J y Ballester Vila, Mª.G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 12*(2) ,85-104. Disponible en https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857/3074

Stuck, A., Kammermeyer, G., y Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal, 24* (6), 873-894.

Terrazas Pastor, R., y Silvia Murillo, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas, 32,* 145-168.

UNESCO (1990). La Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Paris, Francia. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNICEF (2014). *Every Child Counts.* New York: ONU.

Ying Hu, B., Fan, X., Gu, C., y Yang, N. (2016). Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Chinese Preschools Based on Psychometric Evidence. *Early Education and Development, 25*(5), 1-21. Doi: 10.1080/10409289.2016.1113069

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Estratégias utilizadas por alunos do 1.º ano do Ensino Básico na transformação 2D/3D

First-grade students' strategies for transformations 2D/3D

Joana Conceição[1], Margarida Rodrigues[2]
[1]*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal),*
[2]*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa;*
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)
conceicaoj@campus.ul.pt, margaridar@eselx.ipl.pt

Resumo

Neste artigo, procuramos aprofundar o conhecimento existente acerca do processo de estruturação espacial de alunos do 1.º ano do Ensino Básico, aqui entendido como uma forma de abstração que permite construir uma forma de organização para um objeto ou para um conjunto de objetos. A estruturação espacial permite identificar componentes, estabelecer relações entre componentes em compostos e estabelecer relações entre componentes, compostos e o todo. Neste artigo, temos como objetivo compreender que relações entre componentes, compostos e o todo, os alunos do 1.º ano do Ensino Básico utilizam para transformar representações bidimensionais em construções tridimensionais. Para isso, focamo-nos na análise das estratégias utilizadas por dois alunos, na realização de uma tarefa envolvendo a relação dinâmica 2D/3D, onde inicialmente tinham de antecipar e selecionar os pentaminós que permitem formar caixas abertas, verificando posteriormente com material manipulável.

Os dados foram recolhidos durante a primeira sequência de tarefas do Ciclo 1 de uma investigação baseada em design, em curso. Esta investigação insere-se no paradigma interpretativo e tem uma natureza qualitativa.

Os resultados mostram que os alunos relacionam as partes, os quadrados, e o todo, a caixa, utilizando movimentos mentais para transformar construções bidimensionais em tridimensionais, mas têm mais facilidade em construções mais intuitivas ou familiares e que, por isso, envolvam menos movimentos. Estes movimentos mentais parecem ser suscitados pela tarefa e pelos materiais. Dada alguma limitação de vocabulário espacial natural da faixa etária, para explicar as suas ideias que evidenciam relações e movimentos mentais, alguns alunos recorrem a gestos, outros necessitam de material manipulável. As discussões coletivas, em sala de aula, por permitirem colocar as conceções dos alunos em confronto, parecem contribuir para a construção colaborativa do conhecimento

matemático e para a passagem de representações com modelos físicos para modelos mentais.
Podemos concluir que os alunos relacionam as partes e o todo e usam essa relação associada a movimentos mentais, como a rotação mental, que lhes permitem transformar figuras bidimensionais em construções tridimensionais.
Palavras-chave: Estruturação espacial, relação 2D/3D, rotações mentais, primeiros anos, investigação baseada em design.

Abstract

In this presentation, we aim to deep the existent knowledge of 1st grade students' spatial structuring process. we understand spatial structuring as a form of abstraction that creates an organization for and object or set of objects. Spatial structuring consists in identifying components, establishing relationships among components into composites and establishing relationships between composites, components and the whole. Through this report, we seek to understand which relationships do 1st grade students use to transform two-dimensional into three-dimensional representations.
For that, we focus our analysis on the strategies used by two students, during a task involving the dynamic relationship between 2D and 3D, where initially they had to anticipate and select the pentominoes that allowed the construction of an open box and then verifying with manipulatives.
Data was collected during the first set of tasks from cycle 1 of an ongoing design-based research. This is a interpretative qualitative research.
Results show that students can establish relationships between de components, squares, and the whole, the box, using mental movements to transform two-dimensional constructions into three-dimensional constructions, but it's easier for them when dealing with more intuitive constructions or that involve less movements.
Apparently, these mental movements seem to emerge from the nature of the task and the manipulatives. Due to a lack of spatial vocabulary, proper from the age, students seem to use gestures or manipulative to communicate their ideas. Collective discussions, in the classroom, as they put in confront different students conceptions, seem to contribute to a collaborative construction of mathematical knowledge and to shift from representations using physical models to mental models.
We can conclude that students can relate parts and the whole and these relationships are linked to mental movements such as rotation to transform two-dimensional figures into three-dimensional figures.
Key-words: Spatial structuring, connection 2D/3D, mental rotation, primary grades, design-based research.

1. Introdução

A exploração de relações espaciais de forma ativa pelos alunos, na aprendizagem da geometria, nos primeiros anos, é de particular importância para o desenvolvimento do raciocínio espacial. Battista (2007) define raciocínio espacial como a "capacidade de 'ver', examinar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações, envolvendo gerar e analisar imagens, transformar e operar com imagens, e colocá-las ao serviço de outras representações mentais" (p. 843).

A estruturação espacial constitui uma forma de abstração que representa uma forma de organização, com base numa série de relações, para um objeto ou para um conjunto de objetos ou seja, cria um modelo mental que permite representar a estrutura de um objeto. A estruturação espacial consiste em identificar componentes, estabelecer relações entre componentes em compostos e estabelecer relações entre componentes, compostos e o todo. O raciocínio espacial está associado à estruturação espacial, na medida em que a criação de modelos mentais que representem as estruturas de objetos constitui-se com base no estabelecimento de relações que vão sendo cada vez mais aprofundadas à medida que se reflete sobre elas.

Para estabelecer estas relações, é necessário que a aprendizagem da geometria tenha um cariz mais dinâmico (Hallowell, Okamoto, Romo & La Joy, 2015), onde seja dada a oportunidade para os alunos manipularem as figuras de forma a encontrarem eles próprios relações espaciais significativas. Um dos aspetos mais significativos, indicado por Bruce e Hawes (2015) é a rotação mental. Estes autores identificam a natureza estática do ensino da geometria como sendo problemática e referem a importância de desenvolver um trabalho que chamam de geometria transformacional dinâmica onde os alunos tenham a oportunidade de "pensar acerca da forma como as formas se movem, mudam, interagem com o espaço e como nos movemos em relação às formas e figuras" (p. 331) e onde a rotação mental tem um papel significativo.

Um outro estudo, desenvolvido por Hallowell et al. (2015), teve como objetivo explorar os processos de raciocínio de alunos do 1.º ano, em figuras bidimensionais e tridimensionais, em diferentes tipos de representações geométricas. Este estudo mostra que os alunos tiveram dificuldade em relacionar componentes com as figuras propostas, nomeadamente na articulação entre 2D e 3D, devido a características particularmente salientes dos sólidos, e em imaginar volume em representações bidimensionais de figuras 3D. Estes autores concluem também que a forma como os alunos raciocinam e interpretam diferentes representações não se desenvolve de forma linear.

Dada a escassez de estudos, em Portugal, que se dediquem à compreensão da relação entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade e a relevância do tema, neste artigo, tentamos perceber como poderão os alunos desenvolver esta articulação entre a bidimensionalidade e a

tridimensionalidade. Temos, assim, como objetivo compreender que relações entre componentes ou entre componentes, compostos e o todo, os alunos do 1.º ano do Ensino Básico utilizam para transformar representações bidimensionais em construções tridimensionais. Para isso, focamo-nos na análise das estratégias utilizadas por dois alunos, na realização de uma tarefa envolvendo a relação dinâmica 2D/3D, onde inicialmente tinham de antecipar e selecionar os pentaminós que permitem formar caixas abertas, verificando posteriormente com material manipulável. Dada a importância do papel ativo dos alunos para a aprendizagem de geometria, a tarefa que aqui analisamos, à semelhança da experiência de ensino onde se insere, promove o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem através da manipulação de materiais e da reflexão individual ou com os pares acerca do seu trabalho.

2. Enquadramento teórico

Nos primeiros anos, em geometria, o trabalho de exploração de figuras bidimensionais e tridimensionais é particularmente significativo como forma de levar os alunos a estabelecer relações importantes nessas figuras (NCTM, 2007). Estas relações são fundamentais para a forma como os alunos vão construir imagens mentais que lhes permitam raciocinar em níveis mais abstratos do raciocínio geométrico.

Battista (2008) apresenta uma proposta para o desenvolvimento do raciocínio geométrico, baseado em níveis de estruturação, como alternativa ao modelo de van Hiele. Esta proposta está organizada em três níveis sequenciais: estruturação espacial, estruturação geométrica e estruturação logico-axiomática. A estruturação espacial incide em particular no trabalho de exploração de relações, ao procurar criar uma forma de organização para uma figura bidimensional ou tridimensional, estando, pela sua natureza espacial, mais associada ao raciocínio espacial, que é forma de raciocínio subjacente ao raciocínio geométrico (Battista, 2007). Para estruturar espacialmente uma figura, os alunos identificam componentes espaciais, estabelecem relações entre esses componentes, formando compostos, que por sua vez também têm relações espaciais entre si. Este processo vai fazendo emergir uma estrutura com base em relações entre componentes, compostos e a figura no seu todo. A estruturação geométrica baseia-se na estruturação espacial, mas utilizando já conceitos geométricos formais. A estruturação logico-axiomática tem por base a estruturação espacial e a estruturação geométrica, com uma organização formal dos conceitos geométricos (Battista, 2008).

A estruturação espacial permite assim a abstração de relações, contribuindo para a formação de modelos mentais cada vez mais abstratos e generalizáveis. Nos primeiros anos, a estruturação que os

alunos vão construindo parece corresponder a uma estruturação emergente (Venkat, Askew, Watson & Mason, 2019) já que as relações estabelecidas correspondem a situações matemáticas locais, em que as propriedades gerais não são ainda evidentes (Venkat et al, 2019). Por outro lado, a estruturação matemática evidencia já propriedades gerais ainda que surjam em contextos particulares. Battista e Clements (1996) propõem que a estruturação espacial pode ser local, se as relações estabelecidas estão ainda focadas em componentes ou em compostos ou global, se as relações estabelecidas, para além de relacionarem componentes e compostos, relacionam também esses componentes e compostos com a figura como um todo. Para isso, são necessárias duas operações fundamentais: a coordenação e a integração. A coordenação permite combinar os diferentes componentes e compostos, relacionando-os com o todo. A integração permite fazer corresponder um modelo mental previamente existente a uma figura e por isso implica também a coordenação.

A estruturação espacial assume assim um cariz dinâmico, constituindo parte de uma geometria transformacional dinâmica, que hoje se reconhece como fundamental na aprendizagem da geometria (Bruce e Hawes, 2015). Okamoto, Kotsopoulos, McGarvey e Hallowell, (2015) referem a importância do desenvolvimento de competências dinâmicas intrínsecas que estão associadas a processos internos relativos a transformações de um objeto ou conjunto de objetos, por exemplo, através da rotação, dobragem, viragem ou redimensionamento. Bruce e Hawes (2015) destacam a importância da rotação mental de figuras bidimensionais e tridimensionais, nomeadamente na sua composição e decomposição, no estabelecimento de relações de congruência e equivalência ou simetria. Estes autores identificaram também uma maior dificuldade na rotação mental de figuras 3D relativamente à rotação mental em figuras 2D, em crianças com idades entre os 4 e os 8 anos. Bruce e Hawes (2015) acrescentam ainda que, apesar desta dificuldade, a rotação mental, é uma capacidade treinável e maleável, tendo os alunos atingido resultados superiores ao que que tinham antecipado.

Um outro aspeto relacionado com as competências dinâmicas intrínsecas tem a ver com a relação que os alunos estabelecem entre representações bidimensionais de figuras tridimensionais e as figuras tridimensionais em si. No estudo realizado por Hallowell et al. (2015), este grupo de investigadores concluiu que os alunos que baseiam o seu raciocínio em aspetos meramente visuais têm mais dificuldade em estabelecer relações entre os dois tipos de representação do que os alunos que recorrem às propriedades das figuras. Johnston-Wilder e Mason (2005) referem que o estabelecimento de relações entre componentes de figuras emerge da familiarização com essas mesmas figuras, através da sua observação, da sua manipulação, de registos de diferentes perspetivas que inicialmente terá um cariz mais informal mas caminhando progressivamente para um maior formalismo. Por um lado, um trabalho que leve os alunos a explorar as relações entre componentes

das figuras e, por outro, a exploração de diferentes representações com base numa articulação entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade poderão ser aspetos significativos a ter em conta na aula de geometria.

Johnston-Wilder e Mason (2005) sugerem ainda um trabalho, em geometria, que ofereça uma abordagem mais integrada entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade, em alternativa ao paradigma actual de separação de ambas.

3. Metodologia

O estudo apresentado neste artigo insere-se numa investigação mais ampla, no âmbito de um doutoramento, assumindo uma natureza qualitativa, seguindo uma abordagem de investigação baseada em design (IBD) (Gravemeijer & Cobb, 2006). Com esta abordagem procuramos aprofundar uma teoria local de aprendizagem focada nos processos de estruturação espacial dos alunos do 1.º ano do Ensino Básico, ao mesmo tempo que relacionamos essa aprendizagem com a ecologia que suporta essas aprendizagens. Esta modalidade de investigação desenvolve-se ao longo de micro-ciclos de preparação, implementação e análise que por sua vez formam ciclos de investigação. O estudo que estamos a desenvolver foi iniciado por um estudo piloto que contribuiu para a preparação do ciclo 1 desta experiência de ensino. Este primeiro ciclo de investigação encontra-se estruturado em três sequências de tarefas. Cada tarefa foi proposta numa aula que se encontrava organizada em três momentos: apresentação da tarefa, trabalho autónomo e discussão coletiva final.

Os dados apresentados, neste artigo foram recolhidos durante a primeira sequência de tarefas do ciclo 1. Esta primeira sequência tinha como objetivo levar os alunos a manipular componentes para estabelecer relações entre eles e posteriormente entre componentes e o todo. Desta sequência, selecionámos a tarefa 2, *Construir caixas*, onde foi dado a cada par um conjunto de seis imagens de diferentes pentaminós (Fig. 1), para que eles antecipassem e selecionassem quais considerariam possíveis de formar uma caixa aberta. Depois desta antecipação inicial, os alunos tiveram a oportunidade de verificar a sua previsão com recurso ao material manipulável *Polydrons*, registando de seguida os desenhos dos pentaminós em dois conjuntos distintos, os que permitem formar a caixa e os que não permitem formar a caixa. A escolha deste material teve a intencionalidade de permitir aos alunos rodarem as peças sem desmontar a construção inicial.

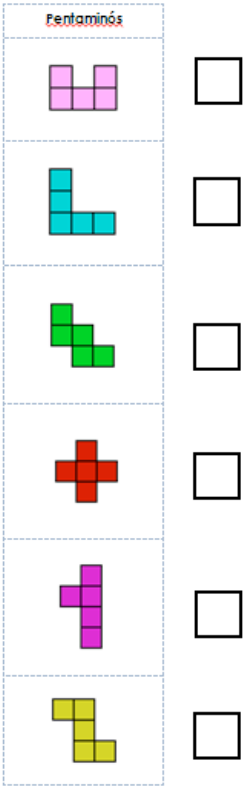


Fig. 1: Conjunto para seleção de pentaminós que permitem formar caixa.

A recolha decorreu numa turma do 1.º ano do Ensino Básico, de uma escola de um concelho da área metropolitana de Lisboa, com 23 alunos com idades entre os 6 e os 7 anos, donde foram selecionados 2 alunos, Gil e Raquel (nomes fictícios) para uma análise mais aprofundada, recorrendo-se ao registo áudio e vídeo, durante o trabalho autónomo e durante a discussão coletiva final. Foram ainda recolhidos os registos escritos dos alunos.

Na análise de dados, focamo-nos nos momentos de trabalho autónomo e na discussão coletiva final, por terem sido os momentos em que os alunos mostraram a sua forma de pensar. Para o quadro de análise, recorremos à proposta de Battista e Clements (1996), entendendo a identificação de unidades, estabelecimento de relações em compostos e estabelecimento de relações entre unidades, compostos e o todo como subníveis de progressão associados à estruturação local ou à estruturação global. Para um melhor entendimento dos processos associados a estes subníveis, incluímos aspetos emergentes da própria análise dos dados que denominamos como Indicadores/estratégias

Qua. 1: Quadro de análise para os níveis de estruturação espacial.

Níveis	Subníveis	Indicadores/estratégias
Apreensão global	E0- Reconhecer pelo aspeto global	Considerar congruentes construções diferentes que apresentam um aspeto global semelhante.
Estruturação local	E1- Reconhecer componentes	Reconhecer componentes, mas sem estabelecimento de relações entre esses componentes.
		Construir utilizando unidades simples.
	E2- Estabelecer relações entre componentes	Descrever semelhanças entre partes da mesma figura ou entre figuras.
		Manter uma unidade composta e manipular apenas algumas partes da construção, por tentativa e erro.
		Manter uma unidade composta e manipular apenas algumas partes da construção, por antecipação.
	E3- Estabelecer relações entre compostos	Relacionar diversas unidades compostas com recurso aos movimentos deslizar, rodar e inverter com materiais concretos.
Estruturação global	E4- Estabelecer relações entre componentes, compostos e o todo	Coordenar a posição e orientação de componentes e compostos para formar o todo.
		Rodar e inverter mentalmente construções. Construir por antecipação.

4. Resultados

Apresentamos os resultados em duas partes, a fase de trabalho autónomo, onde os alunos anteciparam e verificaram as suas previsões e uma segunda parte referente à discussão colectiva onde os alunos verbalizam a sua forma de pensar.

4.1 Trabalho autónomo

Ao observar a folha da tarefa, Gil começa por afirmar "*Só dá um*." selecionando o pentaminó  (E4). De seguida, regista na sua folha da tarefa sem experimentar. Regista também outras construções quer na caixa "Permitem" quer na caixa "Não permitem", sem experimentar, o que revela um processo

de antecipação, mesmo não tendo selecionado estas opções, na folha da tarefa. Gil considera que as construções  e  não permitem formar caixa, registando, na caixa " Não permitem" e considera e regista também que  ,  e  permitem formar caixa.

Raquel seleciona também apenas o pentaminó  (E4), mas experimenta antes de registar. À medida que vai experimentando os outros pentaminós e percebe que permitem formar caixa, vai também assinalando e registando na sua folha.

De facto o pentaminó  parece ser bastante intuitivo, já que, para formar uma caixa aberta, basta levantar cada uma das abas para o centro. No entanto, o facto de ambos os alunos terem selecionado apenas esta opção, no momento inicial de exploração da tarefa, leva-nos a considerar que, nesta fase da experiência de ensino, a antecipação com base em movimentos mentais é ainda difícil para os alunos que precisam de recorrer a materiais manipuláveis para executar movimentos. Ou seja, os modelos mentais que os alunos possuem são ainda simples, permitindo executar o movimento de rodar simples ou quando os pentaminós apresentem indícios fortes para a sua transformação.

Embora Raquel só vá conseguindo aperceber-se de outras construções que permitem formar caixas abertas à medida que vai experimentando, nota-se que a aluna nem sempre precisa de concluir o movimento (montar completamente a construção) (E2 em transição para E3). Por vezes, basta a Raquel compor metade da construção para antecipar que a outra parte compõe o resto da caixa, por vezes por serem partes simétricas, associando assim partes da construção com o todo. Na Fig.2, vemos Raquel a movimentar as peças do pentaminó  . Nesta situação, construir metade da caixa foi suficiente para que antecipasse que este pentaminó permitia construir uma caixa aberta, possivelmente devido à simetria presente na construção.

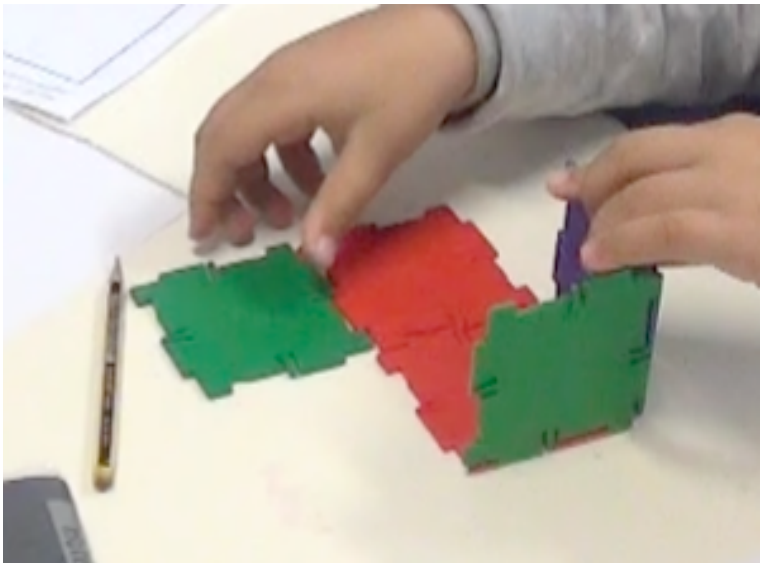


Fig. 2: Transformação do pentaminó em caixa com antecipação de metade da construção, por Raquel.

Gil e Raquel têm duas abordagens diferentes. Gil regista sem experimentar, levando a que a antecipação inicial com erros permaneça, como vemos na Fig. 3.

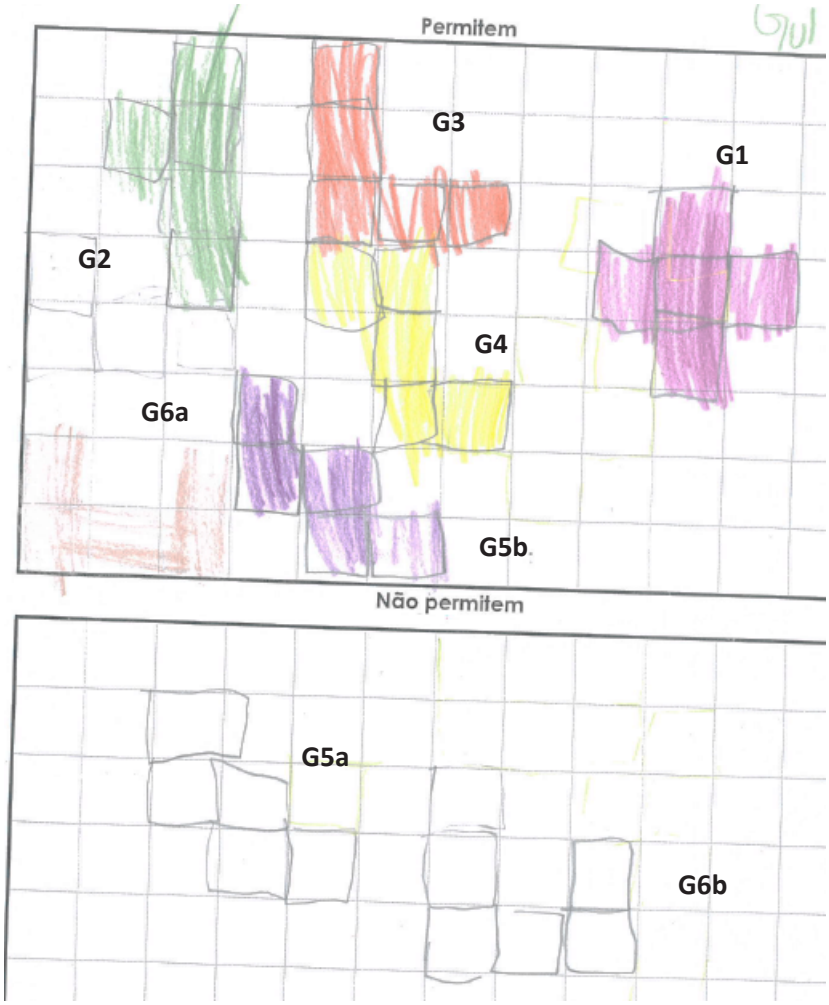


Fig. 3: Registo de Gil.

Neste registo, vemos que Gil apresenta, no seu registo, alguns erros como o G3, G5a e G6a. No entanto, durante o registo, Gil é desafiado por um colega a experimentar algumas das construções e, aceitando o desafio, percebe que nem todas a suas opções desenhadas até aí estão corretas, reformulando. A partir da experimentação que Raquel vai fazendo e partilhando com Gil, ele também consegue verificar que, por exemplo a construção G2 permite formar caixa, embora tivesse antecipado e registado como não permitindo (registo não visível).

Raquel, ao experimentar, vai percebendo que a sua previsão inicial de que apenas o pentaminó poderia formar uma caixa não estava totalmente correta e mostra-se muito surpreendida com as suas descobertas (E2).

4.2 Discussão coletiva

Com base no registo exibido na Fig. 3, que é projetado no quadro interativo, durante a discussão coletiva, Gil apresentou os seus resultados, explicitando a forma como pensou.

Explica então como percebeu facilmente que a construção G1 dava para formar a caixa, recorrendo a gestos e movimentos mentais:

> Gil- É fácil porque é só dobrar esta, esta, aquela e aquela.
> Professora- Espera lá… Explica lá.
> Gil- É fácil porque é só pôr… Pôr assim: dobrar esta para aqui (*faz o gesto de dobrar uma aba da esquerda em direção* ao meio) aquela para ali (*de cima para o meio*), aquela para ali (*da direita para o meio*) e aquela para ali (*de baixo para o meio*).

No discurso e gestos de Gil, percebemos que ele movimenta cada um dos quadrados em direção ao quadrado central, visualizando as suas posições relativas na caixa como um todo utilizando o movimento de rodar, no espaço, relacionando cada um desses quadrados com uma parte da caixa. Gil parece ter um modelo mental que corresponde a uma estruturação global que relaciona este pentaminó e os seus componentes com a caixa tridimensional (E4).

A discussão prossegue e a professora tenta perceber que estratégias usou Gil para compor outras caixas que tenha considerado fáceis.

> Professora- Há também assim alguma fácil, que tu aches que também seja fácil de ver sem experimentar?
> Gil- Esta aqui também já tinha reparado (*apontando para G2*). É só virar assim (*faz o gesto de levantar o quadrado de cima na direção de baixo,*) depois estas duas (*levantando dos dois quadrados de baixo para cima*) e só falta a deste lado (*referindo-se ao quadrado da esquerda que compõe a base da caixa*). Deste lado não é precisa (*referindo-se ao lado direito da construção que fica aberto*).

Embora Gil afirme que tinha reparado que a G2 permitia formar a caixa, na fase de antecipação considerou que não permitia. Foi apenas quando Raquel lhe mostrou, manipulando o material, que Gil percebeu que era possível formar caixa com este pentaminó. Quando experimenta com o seu material, percebe e verbaliza que os colegas tinham razão. Essa experimentação permitiu-lhe compreender os movimentos necessários para transformar esse pentaminó numa caixa aberta, ou seja, permitiu-lhe estabelecer relações entre os componentes, compostos e o todo (nível inicial E3

com progressão para E4).

Numa outra construção, G5, que Gil também não considerou inicialmente como sendo possível formar uma caixa (G5a), o aluno descreve a sua estratégia, recorrendo ao material manipulável para que os colegas pudessem visualizar o processo. A dificuldade sentida pelos alunos nos movimentos mentais dos diferentes compostos desta construção implicou o uso do material para mediar a construção dessa representação mental. Acompanhamos o excerto com a Figura 4 para uma melhor descrição do processo.

> G- Dá dá. Olha, é dobrando esta (*levanta o quadrado 1)*, esta (*faz o mesmo com o quadrado 5*), assim (*levanta o quadrado 2, fazendo o composto de 1 e 2 encaixar em 3*) e assim (*faz o mesmo com 4 e 5, montando a caixa*).

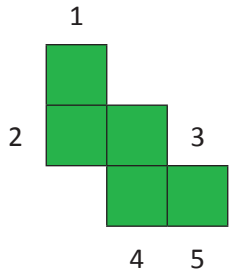


Fig. 4: Pentaminó G5.

No processo aqui descrito por Gil, verificamos que os movimentos que faz de um lado e de outro da construção vão sendo simétricos. Esta simetria parece contribuir para estabelecer relações entre componentes que formam um composto de dois quadrados em ângulo reto no espaço. Nota-se portanto uma relação não só entre componentes que formam compostos (E4), mas também entre esses compostos e o todo que foi construída a partir da manipulação dos materiais e que inicialmente não se verificou. Este processo parece ser semelhante ao utilizado por Raquel, ao experimentar o pentaminó  , como vimos na Figura 2.

Ao longo da sua apresentação, Gil vai identificando pentaminós que registou como permitindo formar caixa, mas que entretanto percebeu que não permitiam, nomeadamente G6a e G3. Raquel intervém para indicar que não concordava, no caso de G3.

> Raquel- Este está certo (*apontando para G3, na projeção, no quadro*).
> Professora- Este está certo?
> Gil- Não, não está!

Raquel- Sim, sim. É só virar estas duas para aqui (*levanta os dois quadrados de cima para baixo*) e esta para aquiii *(levantando um quadrado da direita em direção ao lado esquerdo, não mencionando o outro quadrado*) e faltava ali uma (do lado esquerdo) para virar para lá (para o lado direito).

Professora- Experimentaste essa?

Raquel-Sim.

Gil- Então olha…

Professora- Então Gil, experimenta lá.

Raquel e Gil constroem o seu pentaminó que colocam em confronto no quadro, como mostra a figura 5.



Fig. 5: Comparação de duas construções por Gil e Raquel

Professora- Tu dizes que permite ou não permite, Raquel?

Raquel- Permite, porque olha aqui.

Gil- Não, porque olha aqui (*Dobra a sua construção, mostrando que não dá*).

Raquel- Sim, sim, olha! (*Levanta os quadrados da sua construção formando uma caixa incompleta, sem uma das faces*).

Professora- Não, mas este não é esse.

Raquel- É sim.

Professora- Não…Oh Raquel, vê lá bem se este (aponta para o pentaminó de Gil) é igual ao que tu tens.

Gil- Não, não é. Esse tem três e aqui um

Raquel- Não, não, aqui são duas e ali são 3 (*Aponta para a figura registada pelo colega na folha*).

Professora- Exato. Então vê lá se tens assim.

Embora estando correta quanto à possibilidade do seu pentaminó formar caixa e sendo capaz de atender a alguns aspetos particulares da construção Raquel parece ter alguma dificuldade em distinguir as duas construções possivelmente devido ao facto do aspeto global de ambas ser parecido (letra L) Quando diz dois e três, relativamente à sua construção, conta duplamente o quadrado do canto, mostrando também não conseguir ainda coordenar as duas partes da construção. Durante a exploração autónoma, Raquel revela ter registado esta construção sem experimentar e, ainda durante esta fase, com Gil, experimentam a construção G3, onde Raquel repara que não permite formar caixa. De imediato decide apagar o registo que tinha feito, sem notar que as construções são diferentes. Dado que Raquel está focada numa imagem global da figura, tem dificuldade em relacionar os aspetos particulares da figura e, por isso, tem também mais dificuldade em relacionar os aspetos da construção bidimensional com a sua correspondência ao nível tridimensional.

A interação com o colega e com a professora oferece a oportunidade a Raquel de explorar de forma mais aprofundada as suas conceções que, ao serem colocadas em confronto, têm a oportunidade de serem reformuladas, decompondo mentalmente a figura em dois compostos (2 +3). Isto é, a interação entre Gil e Raquel impele-a a olhar para aspetos particulares da estrutura da figura aos quais não tinha dado atenção anteriormente, nomeadamente quanto a formas de organização dos compostos. Apesar da intervenção de Gil não se focar na relação entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade, os movimentos que faz com o material permitem também que Raquel possa ir abstraindo movimentos que a ajudem a construir essa correspondência. Embora Raquel não tivesse conseguido distinguir ainda de forma evidente as duas construções, esta discussão pode ter sido importante para o estabelecimento de relações. Desta forma Raquel tem a possibilidade de construir um modelo mental mais coerente com a construção, distinguindo-a de outras construções com aspeto global semelhante.

5. Conclusões

Neste artigo, pretendíamos compreender que relações entre componentes, compostos e o todo os alunos do 1.ºano utilizam para transformar representações bidimensionais (pentaminós) em construções tridimensionais (caixas abertas).

Podemos concluir que os alunos são capazes de relacionar componentes e compostos dos pentaminós entre si, estabelecendo correspondências com componentes ou compostos das caixas formadas por esses pentaminós. Verificámos que, com frequência, assumem como compostos duas faces adjacentes que por sua vez evidenciam uma relação de simetria com outros compostos da mesma caixa. Os alunos parecem ter mais facilidade em antecipar que pentaminós permitem formar caixas, rodando mentalmente, no espaço, quando estes exigem apenas a manipulação de componentes em vez da manipulação de compostos. Estes são também pentaminós que apresentam indícios claros de relação entre os componentes dos pentaminós e as partes correspondentes das caixas.

Ao longo da tarefa, quer pela manipulação dos materiais quer pela interação entre alunos e com a professora, foi possível observar um aprofundamento do tipo de relações estabelecidas entre os componentes e compostos dos pentaminós com as construções tridimensionais. Estas relações foram potenciadas pelo uso do movimento de rodar, que inicialmente foi muito mais físico, mas progressivamente foi-se tornando mais mental pela abstração de relações entre os componentes e compostos de ambas as representações

Em situações em que os alunos não conseguiram antecipar corretamente se um determinado pentaminó permitia formar caixa, recorreram à tentativa e erro através da experimentação com materiais manipuláveis. Esta manipulação contribuiu para levar os alunos a construir representações mentais para os movimentos realizados e para estabelecer relações entre os componentes dos pentaminós, formando compostos e relacionando-os com as partes da caixa. Permitiu também a verificação das ideias iniciais dos alunos e a sua reformulação, em alguns casos.

O uso de materiais manipuláveis constitui assim um mediador fundamental para os alunos poderem realizar movimentos físicos e abstraí-los, sendo que, em diferentes momentos, Raquel precisou de manipular apenas uma parte da construção para antecipar o que iria acontecer na outra parte, geralmente simétrica. Por isso, este tipo de tarefa constitui uma oportunidade para os alunos desenvolverem, por um lado, a sua capacidade de utilizar movimentos mentais, nomeadamente a rotação mental , apoiados numa representação física. Por outro lado, esta tarefa permitiu também a estes alunos estabelecerem e aprofundarem as relações entre representações bidimensionais (pentaminós) e representações tridimensionais (caixas abertas), fundamentais para anos posteriores, podendo associar componentes ou compostos dos pentaminós a componentes ou compostos de caixas.

Neste sentido, a proposta de Johnston-Wilder e Mason (2005) para trabalhar a bidimensionalidade e a tridimensionalidade de forma mais integrada parece fazer sentido, neste contexto, ao aprofundar as relações entre ambas as representações.

Estes resultados parecem alargar a investigação realizada por Battista e Clements (1996) que se situaram sobretudo ao nível dos arranjos bidimensionais e tridimensionais e de Battista (2008) que incidiu sobre figuras geométricas, nomeadamente quadriláteros. A estruturação espacial com base em relações entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade carece ainda de estudo, mas poderá constituir também uma forma de dissolver as dificuldades enunciadas por Hallowell et al. (2015).

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através de uma bolsa concedida à primeira autora (SFRH/BD/130505/2017).

Referências

Battista, M. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. Lester (Ed), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 843–909). Reston, VA: NCTM.

Battista, M. T. (2008). Development of the shape makers' geometry microworld. In G. W. Blume, M. K. Heid (Eds.), *Research on technology and the teaching and learning of mathematics: Cases and perspectives* (vol. 2, pp. 131–56). Charlotte: Information Age.

Battista, M.T. & Clements, D. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education,* 27(3) 258–292.

Bruce, C.D. & Hawes, Z. (2015). The role of 2D and 3D mental rotation in mathematics for young children: what is it? Why does it matter? And what can we do about it? *ZDM*, 47(3), 331–343. doi: 10.1007/s11858-014-0637-4

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In T. Plomp, & N. Nieveen (Edits.), *Educational design research* (pp. 72–113). Enschede, The Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Hallowell, D.A., Okamoto, Y., Romo, L.F., & La Joy, J. R. (2015). First-graders' spatial-mathematical reasoning about plane and solid shapes and their representations. *ZDM*, 47(3), 363–375. doi: 10.1007/s11858-015-0664-9

Johnston-Wilder, S. & Mason, J. (Eds.). (2005) *Developing Thinking in Geometry.* London: The Open University.

National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar* (2.ª ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (Obra original em inglês publicada em 2000).

Okamoto, Y, Kotsopoulos, D., McGarvey, L. & Hallowell, D. (2015). The development of spatial reasoning in young children. In Davis, B. (Ed.) *Spatial reasoning in the early years: Principles, assertions, and speculations* (pp. 15–28). New York: Routledge.

Venkat, H., Askew, M, Watson, A. & Mason, J. (2019). Architecture of mathematical structure, For the *Learning of Mathematics,* 39(1), 13–17.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Evaluación de las emociones suscitadas por un programa de aprendizaje – Servicio en el grado de educación

Sáez-Gallego, N. M.[1], González-Martí, I.[2] y Abellán, J.[2]

[1]*Facultad de Educación de Toledo. UCLM (España),*

[2]*Facultad de Educación de Cuenca. UCLM (España)*

Nieves.Saez@uclm.es, Irene.GMarti@uclm.es, Jorge.Abellan@uclm.es

Resumen

Marco conceptual: El Aprendizaje – Servicio (ApS) es una metodología activa y reflexiva. Una de las orientaciones más aplicadas es la de promover el aprendizaje de los estudiantes de Grado mediante la conexión entre las enseñanzas recibidas en la Universidad y el contexto real de aplicación de las mismas. **Objetivo:** Por ello, el presente trabajo analiza las emociones experimentadas por los participantes que reciben el aprendizaje mediante el registro de las percepciones experimentadas tras la práctica de ApS. **Metodología:** Un total de 20 alumnos, de los Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (España), de 23,9 ± 6,8 años de edad, participaron en este estudio (90% mujeres y 10% hombres). Todos ellos cumplimentaron un auto-informe compuesto por tres preguntas relacionadas con las emociones experimentadas tras la puesta en práctica de diversos juegos de Educación Física, realizados en los recreos activos en un centro de educación infantil y primaria. Los resultados cualitativos obtenidos responden a dos categorías: sentimientos suscitados del ApS, compuesta por cuatro códigos y percepción sobre los alumnos que reciben el servicio, compuesta por tres códigos. **Resultados:** En términos generales, la mayor parte de la muestra experimenta buenas emociones durante la primera sesión, como son satisfacción, alegría o sorpresa; generalmente fruto de la alta participación y motivación del colectivo al que va dirigido el servicio. Las emociones más negativas (decepción, frustración, confusión) parecen estar debidas a la obtención de un resultado peor del esperado, caracterizado por bajas habilidades docentes como el control y organización del alumnado o mal diseño de actividades en la práctica. **Conclusiones:** A la vista de los resultados obtenidos, el ApS se configura como una metodología de aprendizaje motivante, corroborado por la cantidad de participantes que manifestaron estar ilusionados por la propuesta y la mayor afluencia de emociones positivas suscitadas tras su desarrollo.

Palabras clave: Recreos activos, Educación Física, Metodología de aprendizaje.

Abstract

Conceptual framework: Service Learning (SL) is an active and reflexive methodology. One of the most applied orientations is to promote the learning of undergraduate students through the connection between the teachings received in the University and the real context of their application. **Objective:** Therefore, the present study analyzes the emotions experienced by the participants who receive the learning. Their perceptions experienced after the practice of SL were registered. **Methodology:** a total of 20 university students of the Primary and Infant Education Degrees of the Faculty of Education of Cuenca (Spain), participated in this study (23.9 ± 6.8 years of age; 90% women and 10% men). All of them completed a self-report consisting of three questions related to the emotions experienced after the implementation of various Physical Education games, carried out in active recreation in a early childhood and primary education center. The qualitative results obtained respond to two categories: feelings raised from the ApS, composed of four codes and perception of the students who receive the service with three codes. **Results:** In general terms, most of the sample experiences good emotions during the first session, such as satisfaction, joy or surprise; generally that is the result of the high participation and motivation of the group to which the service is directed. The most negative emotions (disappointment, frustration, confusion) seem to be due to obtaining a worse than expected result, characterized by low teaching skills such as control and organization of students or poorly designed activities in practice. **Conclusions:** In view of the results obtained, the SL is configured as a motivating learning methodology, corroborated by the number of participants who expressed their enthusiasm for the proposal and the greater affluence of positive emotions aroused after its development.

Keywords: Active recreation, Physical Education, Learning Methodology.

1. Introducción

Una de las metodologías de enseñanza universitaria que más auge está teniendo en los últimos tiempos es la llamada Aprendizaje – Servicio (ApS), la cual está orientada a promover el aprendizaje de los estudiantes mediante la conexión entre las enseñanzas recibidas en la Universidad y el contexto real de aplicación de las mismas. Su puesta en práctica se basa en la prestación de un servicio a la sociedad, cubriendo una necesidad no resuelta de la misma, desde una perspectiva de colaboración bidireccional (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Tal y como afirma Wade (2000), el ApS minimizaría la distancia entre el prestador y receptor del servicio, le permitiría al futuro docente conocer diferentes problemáticas de la sociedad en la que se verá inmerso y, tras la correcta reflexión y debate, fomentaría la eliminación de algunas ideas erróneas preconcebidas.

Concretamente, el ApS ha sido destacado como una metodología muy interesante en la formación de futuros maestros y profesores de diferentes especialidades y etapas educativas (Ayuste, Roig, Suari y Juanola, 2016; Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Chiva-Bartoll, Peris, y Piquer, 2018; García, 2011; Martínez, 2018), ya que permite el desarrollo de habilidades específicas relacionadas con la profesión y estimula la formación en valores (López-Fernández y Benítez-Porres, 2018). Concretamente en el ámbito de la Educación Física, la aplicación de diferentes actividades diseñadas en un contexto real podría potenciar el desarrollo de habilidades de control y organización del alumnado o de gestión emocional, a la vez que permite la comprobación del correcto diseño de las actividades en cuanto a aspectos como la intensidad, la dificultad o el carácter lúdico.

En la mayoría de los casos, la eficacia de la metodología ha sido justificada por la motivación generada en los estudiantes. Pintrich y De Groot (1990), destacan que la motivación académica está basada tres componentes: 1. Las creencias del estudiante sobre sus capacidades cuando realiza una actividad (componente de expectativa). 2. La actividad de aprendizaje debe ser importante o tener interés (componente de valor). 3. El estudiante puede sentir determinadas emociones al enfrentarse a la tarea (componente de afecto). En este sentido, la eficacia de la metodología podría comprobarse al evaluar las emociones suscitadas durante el desarrollo del aprendizaje, al analizar si la tarea resulta de interés para los alumnos y al recabar información sobre la autoeficacia percibida por ellos mismos, aspectos que podrían influir en el aumento o disminución de la motivación hacia el aprendizaje. Conocer cuáles son las posibles causas de la experimentación de emociones negativas o saber si la formación recibida en la universidad hace sentirse competente al alumnado, podría orientar al profesorado universitario a modificar determinados aspectos de la enseñanza.

Con todo ello, el presente trabajo analiza las emociones experimentadas por la muestra que recibe el aprendizaje durante la utilización de la metodología ApS, a través del registro por escrito de las percepciones de los alumnos.

2. Metodología

2.1 Participantes

Un total de 20 alumnos, de los Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca (España), de 23,9 ± 6,8 años de edad, participaron en este estudio (90% mujeres y 10% hombres).

2.2 Instrumentos

Todos los participantes cumplimentaron un informe compuesto por tres preguntas: 1. ¿A nivel emocional cómo os sentís tras la puesta en marcha de la práctica?; 2. ¿Os genera incertidumbre o inquietud la siguiente práctica de ApS con los niños/as? ¿En qué sentido?; y 3. ¿Cómo habéis percibido la actitud de los alumnos/as que han participado en el ApS?

2.3 Procedimiento

Se contactó con los directores del centro educativo para explicarles el objetivo de la aplicación del ApS, tras su consentimiento establecimos un calendario de intervención. Se diseñaron las actividades, en función de la edad a la que iban dirigidas, bajo el formato de recreo activo. Éstas fueron supervisadas en la Facultad de Educación bajo la supervisión de dos profesores de Educación Física. Se llevaron a cabo por parte de los alumnos en el día fijado a la hora del recreo para todos los alumnos de ese centro (aproximadamente un total de x niños/as), con una duración media de intervención de 25 minutos.

2.4 Análisis de datos

Se procedió al análisis de los datos con un diseño cualitativo a través del registro y codificación de las unidades hermenéuticas recogidas mediante los informes cumplimentados por los alumnos que prestaron el servicio.

3. Resultados

Los resultados cualitativos obtenidos se pueden contemplar en la Tabla 1, donde se extraen principalmente dos categorías: sentimientos suscitados del ApS, compuesta por cuatro códigos y percepción sobre los alumnos que reciben el servicio, comprendida por tres códigos.

Tabla 1: Codificación de los resultados cualitativos

Categorías	Códigos	Citas
Sentimientos suscitados del ApS	Antes de la intervención	25
	Después de la intervención	33
	Sentimientos positivos	29
	Sentimientos negativos	11
Percepción sobre los alumnos que reciben el servicio.	Buena en general Buena con excepciones Mala en general	17 5 3

Primera categoría. Sentimientos suscitados del ApS.

Comenzando con la categoría de Sentimientos suscitados del ApS, el código perteneciente a antes de la intervención, un 90% afirma que le genera incertidumbre la práctica de ApS, mientras que sólo un 10% afirma que no. En la Figura 1 se pueden observar las razones de la presencia de incertidumbre, así como el porcentaje de participantes que resalta cada una de dichas razones.

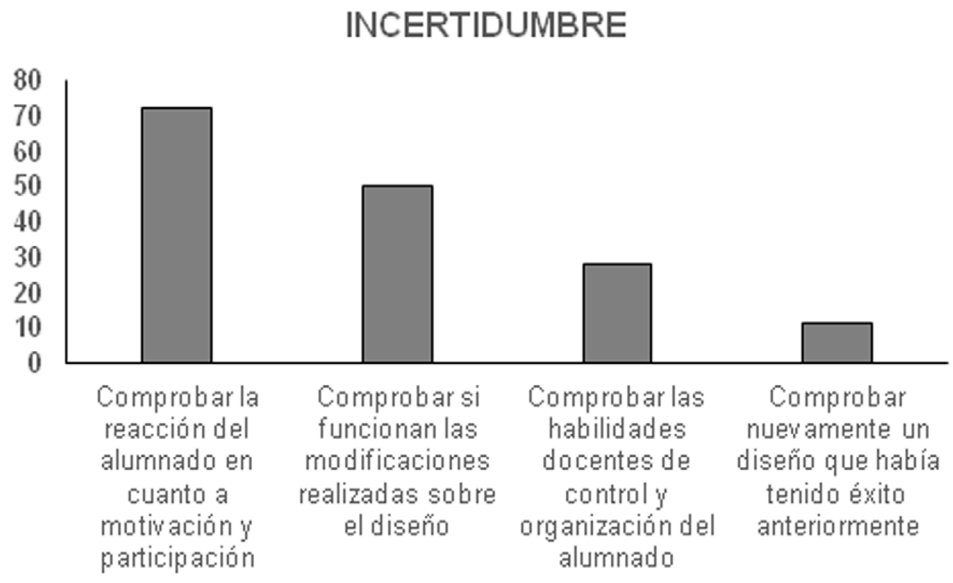


Figura 1. Porcentaje de participantes que ha experimentado incertidumbre por causas concretas antes de la intervención.

Cabe destacar que los participantes que afirmaron no tener incertidumbre, resaltaron que tenían ganas de averiguar si los cambios tendrían efecto (50%) y comprobar la reacción del alumnado (50%). En relación a la actitud del alumnado en edad escolar, un 60% de los participantes afirman que fue buena en general, un 25% destaca que fue buena con excepciones, y un 15% considera que fue mala en general "*cuando los alumnos veían que habíamos ocupado el patio con nuestros juegos y se acercaban decían "no, otra vez no" '[refiriéndose a los alumnos de ApS]*" tal como manifestó una alumna.

En cuanto al código de *sentimientos positivos* registrados en la categoría 1, del total de la muestra, un 55% expresan que en general, todas las emociones experimentadas fueron buenas frente a un 30% que expone que experimentó emociones buenas y malas, y únicamente un 15% se decanta sólo por las segundas correspondientes al último código de sentimientos negativos apreciado en la Tabla 1.

En la Figura 2 se puede observar el porcentaje de participantes que afirman haber experimentado cada una de las emociones con respecto a la práctica ApS

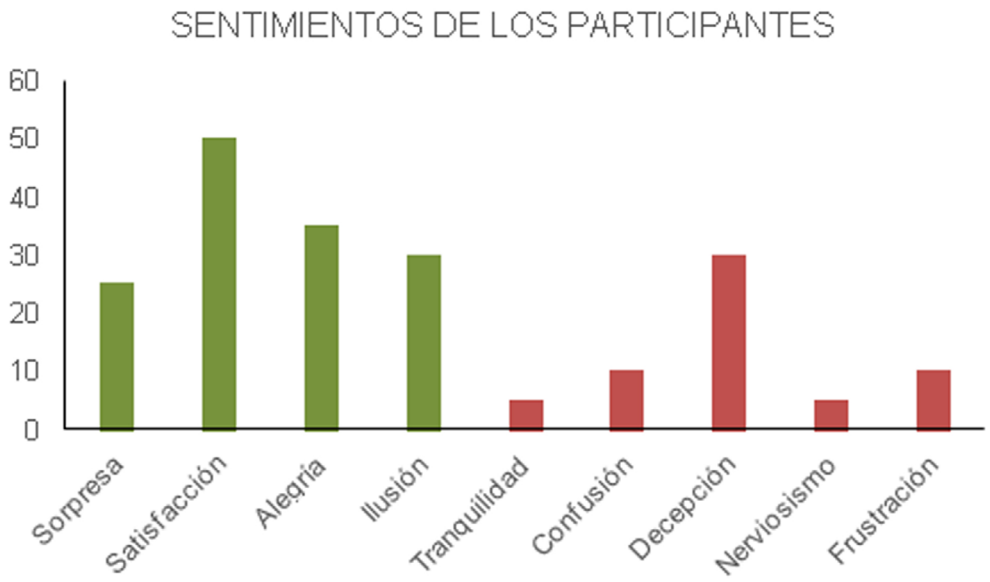


Figura 2. Porcentaje de participantes que ha experimentado cada emoción.

Haciendo un análisis más exhaustivo, las principales causas por las que los participantes afirman haber experimentado cada una de las emociones, se dividen en los siguientes sentimientos, comenzando por el código de sentimientos positivos, el 80% de la muestra experimentó S*orpresa atribuida a* la alta participación y motivación del alumnado; un 20% al buen control y organización del alumnado y un 20% a la diversión experimentada durante la experiencia, tal como afirma un alumno "*Tener un contacto tan directo con los niños nos hace ver y reflexionar sobre lo que nos vamos a encontrar en un futuro.*"

La Satisfacción es otro sentimiento destacado por el 60% de los participantes, que lo atribuyen a la alta participación y motivación del alumnado; y un 10% a que la experiencia y/o el resultado han superado sus expectativas. La *Alegría* fue manifestada por un 42,9% de los participantes que experimentaron esta emoción referida a la alta participación y motivación del alumnado "*cuando acabamos el recreo todos los niños que habían participado se acercaban para preguntarnos cuándo íbamos a volver y eso me producía alegría porque lo habían pasado bien y por lo tanto el objetivo se había cumplido*".

Un 67% de la muestra también experimentó *Ilusión* que lo atribuyen a que es una metodología motivante de aprendizaje; y un 17% al aprendizaje derivado de la misma. Como se puede apreciar en el comentario de una alumna "*Me ha gustado mucho jugar al rol de maestra y estoy deseando que lleguen las prácticas el año que viene para poder repetir en un aula*."

Sin embargo algunos participantes experimentaron sentimientos negativos correspondientes al código que recibe el mismo nombre. Dichos sentimientos son *Confusión, Decepción* y *Frustración*. Todos los participantes que experimentaron *Confusión* afirman que se debe a que el resultado fue peor de lo esperado. "*El sentimiento general que me han dado los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto es que no les ha gustado nada, o por lo menos a la mayoría. Las ganas de participar eran nulas, todos intentaban escaparse y evitaban venir a realizar los juegos. Había algunos niños/as que iban y venían según querían y eso complica mucho la organización de grupos/parejas".*

El sentimiento de *Decepción* del total de la muestra que experimentó esta emoción, un 83% lo atribuye a la baja participación y motivación del alumnado como puede apreciarse en esta afirmación de una alumna "*Me sentí un poco decepcionada, ya que creía que el material iba a llamar más la atención de los niños y los animaría a jugar. Es cierto, que una gran cantidad de niños jugaron, pero una vez que utilizaban el material muy pocos niños lo volvían a dejar como estaba, por lo que el resto de niños no jugaban";* un 50% al mal control y organización del alumnado; y un 17% al mal diseño de actividades.

Así mismo la *Frustración* experimentada por la muestra fue manifestada por un 50% causada principalmente por el mal control y organización del alumnado. La cita que a continuación se expone recoge los sentimientos de decepción y frustración experimentados por una alumna *"Tras realizar los juegos con los niños me he sentido bastante decepcionada conmigo misma y cansada anímicamente. El hecho de que no te presten atención, de no poder hacerte con ellos, de no poder poner en práctica todas las actividades, porque algunas no funcionan, y ver como pierden el interés sin saber cómo recuperarlo, ha sido algo bastante frustrante y agotador. Había trabajado con niños antes, pero nunca con un grupo tan ''grande'' y la verdad que ha sido frustrante no saber cómo manejar la situación, incluso sentir que esa situación te sobrepasa y no puedes controlarla*"

Segunda categoría. Percepción sobre los alumnos que reciben el servicio.

En la Figura 3 se puede observar el porcentaje de sentimientos apreciados en las actitudes del alumnado que recibe el servicio.

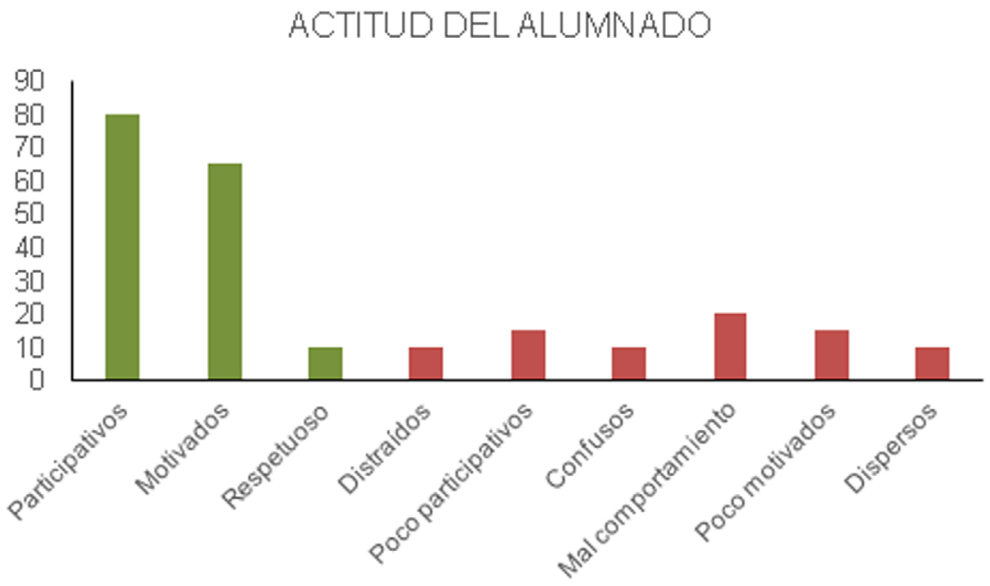


Figura 3. Porcentaje de participantes que ha percibido cada una de las actitudes en los alumnos que reciben el servicio.

Si desglosamos el análisis, en cuanto a esta segunda categoría, del total de los participantes que destacaron que la actitud fue buena en general perteneciente al primer código de esta categoría y buena con excepciones al segundo código de la misma.

Con respecto al código actitud buena en general, un 94,1% de los participantes afirma que la mayoría de alumnos fueron participativos *"Los alumnos que realizaron las actividades tenían una actitud muy activa y participativa y no se cansaban de la actividad"*; un 76,5% afirma que estaban muy motivados "*Los niños estaban entusiasmados con todos los juegos que ofrecían los ambientes*"; y un 10% señala que los alumnos eran respetuosos "*En primer lugar, resultó algo caótico porque todos querían jugar a la vez, pero transcurridos unos minutos, comenzaron a jugar de manera conjunta*".

Entre las actitudes destacadas de los grupos en los que había excepciones pertenecientes al segundo código de esta categoría (ver Tabla 1), un 80% de los participantes destacó mal comportamiento en algunos niños, un 60% destacó que algunos niños estaban poco motivados y participativos, y un 40% indicó que las excepciones se debían a niños con falta de atención y pocas habilidades de trabajo en grupo "*Casi todos jugaban sin problemas y se adaptaban a los talleres, pero siempre se generaban conflictos al formar las parejas o equipos. Además, el almuerzo también generaba que muchos no pudiesen juagar. Todo esto provocó que al final fuesen muy pocos alumnos los que estaban interesados*

en participar y que cada vez que se planteaba un ejercicio nuevo surgieran problemas y peleas por ver quien se ponía con quien".

Para finalizar, del total de participantes que destacaron que la actitud del alumnado fue mala en general respondiendo al tercer código de esta categoría, un 66,7% afirma que los alumnos estaban dispersos y confusos "*Porque si había demasiados niños en un ambiente, otros no querían estar esperando y si ya han estado mucho tiempo en un ambiente, se cansan y quieren ir a ver el resto. Tarde o temprano, cuando los han visto todos, se dirigirán al que más les haya gustado o que quieran repetir."*

4. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las emociones experimentadas por la muestra que recibe el aprendizaje durante la utilización de la metodología ApS, a través del registro por escrito de las percepciones de los alumnos.

Si atendemos a Juaneda-Ayensa, Olarte-Pascual, Clavel y Pelegrín-Orondo (2019), los estudios universitarios deben proveer al alumnado de recursos que le acerquen a la realidad del público al que se va a dirigir, no podemos obviar que las enseñanzas que se aportan desde la Universidad son en muchos casos excesivamente teóricas cuando en realidad lo que el alumnado demanda es más práctica, por ello la mayoría de estudiantes de este estudio reportan sentimientos positivos en mayor medida que negativos tras la práctica e implementación ApS, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

Además de la mayor afluencia de sentimientos positivos, en general muchos participantes reportan que sienten ilusión y que les gustaría repetir la experiencia para comprobar si las modificaciones tienen un resultado positivo, lo parece indicar que la tarea es de interés para el alumnado, con la implicación de este hecho para el aumento de la motivación hacia el aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990). Asimismo, la mayor cantidad de participantes que reporta satisfacción frente a decepción sugiere que la propuesta genera una percepción positiva de competencia, lo que podría implicar activamente a los alumnos en su aprendizaje (Núñez et al., 1998).

Y es que no sólo esta práctica llevada a cabo en los colegios, la cual aproxima a los estudiantes de Grado con su futuro público, revierte en una mejora de autoestima de los alumnos, los cuales se sienten "más cerca de su meta adquiriendo el rol de profesores", sino que mediante este tipo de metodología se ha comprobado que los alumnos mejoran en habilidades tales como el discurso oral

y su puesta en escena tal como apunta McNatt (2019) y que además los alumnos participantes en el estudio mejoran sus propias competencias (Juaneda-Ayensa et al., 2019) o así lo perciben cuando comparan metodologías tradicionales con metodologías más activas como es el ApS (Molderez y Fonseca, 2017).

Pero ¿qué hay de los alumnos que reciben este servicio?, generalmente los estudios están basados en las percepciones y opiniones de los alumnos que prestan el servicio (Berasategui, Alonso y Roman, 2016; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015), y poco se conoce sobre los que lo reciben. En este caso siendo los alumnos los que manifiestan las percepciones de cómo se sintieron sus "pequeños pupilos" podemos observar que en mayor medida se sintieron participativos y entusiasmados "se veía a los más pequeños muy motivados por la presencia de material desconocido y novedoso".

5. Conclusiones

Si atendemos a lo derivado de las emociones experimentadas, el ApS se configura como una metodología motivante, corroborado por la cantidad de participantes que manifestaron estar ilusionados por la propuesta. En términos generales, la mayor parte de los participantes experimenta buenas sensaciones durante la primera sesión, como son satisfacción, alegría o sorpresa; generalmente fruto de la alta participación y motivación del colectivo al que va dirigido el servicio. Sin embargo, esta razón también suele ser la causa de la experimentación de emociones como la decepción. En esta línea, las emociones más negativas (decepción, frustración, confusión) parecen estar debidas a la obtención de un resultado peor del esperado, caracterizado por bajas habilidades docentes como el control y organización del alumnado o mal diseño de actividades.

En general, la siguiente sesión de ApS es motivo de incertidumbre para casi la totalidad de los participantes. En orden de prioridad, las causas de la inquietud generada se deben a conocer la participación y motivación del alumnado que hace uso del servicio, comprobar el funcionamiento de las modificaciones realizadas sobre el diseño, comprobar el desempeño pedagógico y asegurarse del correcto funcionamiento del diseño.

Los participantes perciben una buena acogida de la propuesta, destacando una buena actitud en la población que recibe el servicio, aunque con excepciones en algunos casos. Muy pocos participantes afirmaron que la actitud de esta durante la intervención fue mala en general.

Referencias

Ayuste González, A., Roig Escofet, A., Suari Obiols, N., y Juanola Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *68*(2), 169-183. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, *58*(4), 315–327. https://doi.org/10.1177/0022487107305259

Berasategi, N., Alonso, I. y Roman, G. (2016). Service-learning and higher education: evaluating students learning process form their own perspective. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 228,* 424-429.

Capella, C.; Gil, J.; Martí, M. y Chiva, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. Profesorado, 1(19), 334-348.

Chiva-Bartoll, Ò., Peris, C. C., y Piquer, M. P. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 277–293. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581

García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(2), 125-141.

Juaneda-Ayensa, E., Olarte-Pascual, C., Clavel, M. y Pelegrín-Borondo, J. (2019). Developing new "Professionals": Service learning in marketing as an oportunity to innovate in higner education. *Studies in Educational Evaluation,* 60, 163-169.

López-Fernández, I., Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16(2), 195-210.

López-Fernández, I., Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 16*(2), 195-210.

Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, *5*, 142-149.

McNatt, B. (2019). Enhancing public speaking conficende, skills, and performance: An experiment of service-learning. *The International Journal of Management Education, 17, 276 – 285.*

Molderez, I. y Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production,* 172, 4397 – 4410.

Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Psicothema, 10(1), 97 – 109.

Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, 45-67.

Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19*(1), 314 – 333.

Wade, R. C. (2000). Service-learning for multicultural teaching competency: Insights from the literature for teacher educators. Equity & Excellence in Education, 33(3), 21-30.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Aproximação da família na escola para o sucesso na aprendizagem do estudante com deficiência auditiva/surdez

Rosemeire Olinda Gonçalves Belchior[1], Juliana Cristina Bomfim[2]
[1]*Unesp-Nead/Secretaria Municipal de Educação de SP (Brasil),*
[2]*Universidade do Sagrado Coração/Unesp (Brasil)*
meiregbelchior@gmail.com , juliunesp@yahoo.com.br

Resumo

A pesquisa que se refere este artigo científico aborda o tema, do quão é importante a aproximação da família nos processos que envolvem as ações relacionadas à vida escolar de crianças com deficiência auditiva e ou surdez. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo Verificar se a participação/proximidade do responsável familiar na escola ou a falta dele resultam em implicações no desempenho acadêmico do estudante com DA/Surdez. A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal Comunidade escolar-Polo Bilíngue, localizada no município de São Paulo. Participaram do estudo 9 estudantes do 5º Ano do ensino fundamental, uma professora de sala de recursos do 5º ano, 9 pais e responsáveis desses estudantes e equipe gestora composta de coordenadora e assistente de direção. Foram utilizados 2 instrumentos para a realização da coleta de dados, os quais de constituiram por Questionário com 8 questões abertas e análise de documentos como relatórios, boletins, listas de presençentrevistas com a professora e com o instrutor/intérprete da sala. Os resultados apontam que a aproximação da família na escola contribui para um resultado satisfatório do estudante com DA/Surdez e influencia numa assiduidade maior, o que interfere ativamente no desempenho dos alunos com DA/Surdez de forma muito satisfatória.

Palavras-chave: Participação da Família. Estudante com DA/Surdez. Desempenho Acadêmico. Parceria. Aprendizagem.

1. Introdução

Na realidade das nossas escolas a rotina se estabelece com salas de aulas lotadas, muita heterogeneidade de conhecimentos, horários cronometrados, começados e findados por sinais barulhentos e impessoais, desta forma, tornam-se necessários, como por exemplo, estabelecer parcerias com colegas de trabalho, ações colaborativas com os vários envolvidos na comunidade escolar, efetivo planejamento de metas a curto, médio e longo prazo, etc. Porém, quando falamos do público referente à educação especial, estamos falando de ações afetuosas e vínculos estreitos, e acredito que a aproximação da família é primordial para banir a exclusão e a integração, facilitando o processo da efetiva inclusão.

Abordar e levar em consideração as questões da rotina que os familiares estabelecem com esses alunos, é essencial para a construção das práticas pedagógicas. Dar significado a essas informações, bem como a linguagem estabelecida para o meio da comunicação do estudante com deficiência auditiva/Surdez e a família, é de grande valia para estreitar o vínculo e promover ações compatíveis com as limitações de cada aluno.

É necessário desenvolver uma prática consciente e condizente com a realidade do estudante com deficiência auditiva/Surdez enquanto pessoa e aluno pertencente à comunidade escolar e assegurado de todos os direitos de um aprendizado de qualidade que deve ser acrescido de conforto e acessibilidade.

Além disso, é primordial ressaltar a importância da ponte entre professor e família e o quanto isso contribui para a evolução do Estudante com Deficiência Auditiva/Surdez, tanto como aluno, como cidadão, para garantir um aprendizado significativo e a busca da autonomia como pessoa, pois sua vida deve continuar fora dos muros da escola, nas esferas do lazer, trabalho, relacionamentos, integridade física, cuidados pessoais, etc.

Segundo André (1999) a interação com o outro e o meio, ou seja, as relações interpessoais de todos os envolvidos e o ambiente escolar acolhedor, são fundamentais e nesse sentido.

É também necessário que se garanta a execução das leis, que foram construídas durante a história da inclusão, onde a exclusão e a integração foram fornecendo dados, para tais elaborações e, agora, deve-se empenhar para que sejam aplicadas, para garantir o gozo dos direitos das mesmas. A lei maior na área educacional, Lei de Diretrizes e Bases (1996), assegura a escola como um espaço de todos, garantindo o direito subjetivo e inalienável à educação escolar, além de citar o direito à igualdade de acesso e permanência, onde já em 1996, garantia um artigo específico:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Cabe ressaltar que os alunos que constituem o público alvo da educação especial são os alunos com deficiência: auditiva/Surdez, visual, física, intelectual, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação. A SEESP (Secretaria de Educação Especial) promove o desenvolvimento de ações com fundo técnico, arquitetônico e financeiro, além, da formação dos profissionais da educação.

Além de considerar, a continuidade do progresso de leis que estão mencionadas na Declaração de Salamanca (1994), que reafirma o compromisso de educação para todos, e especifica padrões de equalização de oportunidades para Pessoas com Deficiência, diante de um compromisso mundial de países que demonstram interesse em oportunizar principalmente os direitos da pessoa, respeitando suas individualidades. Santos (1999), afirma que a família e a escola devem estabelecer a relação de reciprocidade, onde a família participe ativamente no processo educacional dos filhos, enfatizando que o aprender a aprender é um processo sistemático, contínuo e participativo. A declaração de Salamanca determina que os governos encorajem e facilitem a participação dos pais e que essa parceria só venha a contribuir nos direcionamentos para sucesso acadêmico dos alunos.

Pedroso e Caporali, com base nas ideias de Souza e Silva afirmam que:

> O reconhecimento da importância da família para o processo educacional para o processo educacional se explicita em vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), que estabelecem a incumbência das instituições das instituições de ensino e de seus docentes se articularem com as famílias, visando integrá-las à escola, e auxiliarem a fortalecer os vínculos familiares.

A pesquisa, além de contribuir com minha prática profissional, reflexão para a comunidade escolar quanto à importância das ações colaborativas envolvendo a família como parceira no processo de ensino aprendizagem, mediante troca de informações que garantam o processo evolutivo e contínuo do conhecimento do aluno DA/Surdez. De modo especial é de extrema importância que se demonstre à comunidade escolar que parcerias são bem vindas e fazem da escola um espaço

agradável de escolarização, uma vez que com educação e respeito às peculiaridades de cada estudante com deficiência e, particularmente em deficiência auditiva/surdez que é o foco do presente artigo científico.

2. Enquadramento conceptual

2.1 Quanto à história, exclusão e inclusão

Desde muito tempo atrás a luta para a sobrevivência estabelecia regras muito pesadas para se viver em grupo, caçar, plantar, lutar, proteger, etc., ou seja, ações sempre ligadas à fortaleza e a hostilidade, sendo assim, era comum os grupos se desfazerem de crianças com deficiência.

> A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas. (GOLDFELD, 1997 p.27)

Segundo Silva (1986) Platão e Aristóteles indicavam que crianças "disformes", termo usado pelos mesmos, deveriam ser abandonadas, jogadas no aprisco, uma cadeia de montanhas, ou serem colocadas à margem da sociedade para morrerem em lugares ocultos. Fato que declara a exclusão total, isolamento, vergonha, fraqueza, etc.

A mitologia grega aborda a ira dos Deuses contra crianças que nasciam com deficiência física, exemplificando com situações cruéis e longe de uma racionalidade humana.

Em Roma era autorizado que os pais matassem por afogamento seus filhos com deficiência ou os abandonassem em cestos e aos poucos sobreviventes restavam serem atrações de circos ou pedirem esmolas (SILVA, 1986).

De acordo com Silva (1986) com o cristianismo e as ideias de céu e inferno, combate-se a prática de abandono dessas crianças com deficiência e a partir do século IV surge os hospitais de caridade que acolhiam as crianças ditas "diferentes" que não tinham direito de estarem na sociedade dos "normais", a ideia de pecado e castigo dos Deuses dominava a ignorância das pessoas. Na Idade Moderna com as ideias do Humanismo, começa-se a se pensar em técnicas para ensinar e educar pessoas com deficiência, no caso dos Surdos o médico Gerolano Cardomo (1501-1576) com influências do Monge

Pedro Ponce de Leon (1520-1584), desenvolve sinais para ensinar Surdos a lerem e escreverem. Em 1620 Bonet codifica o alfabeto em língua de sinais.

Michel L'Epée (1712-1789), proporcionou para o surdo não oralizado, a oportunidade de ser visto como um ser humano e realizar atividades, atividades estas que somente ouvintes poderiam desenvolver, foi considerado o pai da Língua de Sinais, ele ensinou duas meninas gêmeas com muito sucesso através da sinalização. Tanto que em 1791, recebeu o título de Benfeitor da Humanidade, pela Assembleia Nacional de Paris (SILVA, 1986).

Somente entre os séculos XVII e XVIII houve um progresso no atendimento em hospitais de pessoas Surdas com assistência especializada e no século XIX organizações passam a estudar e dar assistência em orfanatos, asilos, etc., até mesmo com noções de reabilitação, em 1857 inaugura-se o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que atende pessoas do Brasil todo, mas principalmente crianças abandonadas e excluídas da sociedade (SILVA, 1986).

Silva (1986) pontua que com as guerras e as crises econômicas que o mundo passou, várias crianças não deficientes órfãs e mesmo as não órfãs acabaram indo para abrigos, pois os países precisavam ser reconstruídos através de muito trabalho e as mulheres precisavam trabalhar. Começa então um processo com a intenção de promover a integração social, onde encontros passam a pensar em novos critérios pautados em respeito e tolerância. Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo 1º declara que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos e devem agir umas com as outras com espírito de fraternidade.

2.2 Marcos históricos da educação inclusiva

No Brasil, em 1988 a Constituição Federal, em seu artigo 208, rompe com a integração e apoia a inclusão, pois indica o atendimento preferencialmente na rede regular de alunos com deficiência. Em 1990 a Declaração Jomtien, referenda plano de ação e investimentos nas áreas de inclusão, quatro anos depois, em 1994 países que participaram da Declaração de Salamanca, comprometem-se em criar sistemas educacionais mais inclusivos e globalizam internacionalmente o tema de Educação Inclusiva.

No ano de 1999 na Guatemala a Convenção Interamericana através do Decreto 3.956, proíbe toda e qualquer forma de discriminação contra Pessoas com Deficiência e em 2006 a ONU tem seu 1º Tratado de direitos humanos, onde o direito à educação e nenhuma forma de discriminação aparecem juntos. Segundo Marli André (1999) a história perpassa a total exclusão para a integração e no momento onde falamos de inclusão, ainda temos sentenças ligadas ao senso comum que alimentam o fracasso

escolar, recorremos às práticas imediatistas para resolver situações do dia-a-dia, e não embasamos uma pedagogia realmente diferenciada que respeite as diferenças.

> As pedagogias diferenciadas assumem as ideias mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor um orientador, uma fonte de recursos e de apoio, Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o meio e com o outro. (ANDRÉ, 1999 p.19)

2.3 A importância da proximidade da família no processo de aprendizagem

A corrente de reclamações quanto ao excesso de alunos, a falta de ajuda para lidar com os estudantes com deficiências, principalmente pelas dificuldades do domínio de Libras, no caso, de alunos Surdos, nos prendem a conteúdos tão formais que não foram estruturados respeitando a particularidades desses alunos.

A aproximação dos familiares no âmbito escolar viabilizaria essa ajuda, haja vista que compartilhar hábitos, jeitos e processos propiciam novos caminhos, além de permitir a reflexão compartilhada sobre as formas de intervenção. Também, essa aproximação favoreceria o processo ensino aprendizagem, gerando informações para o tratamento e a elaboração de relatórios realizados pela equipe multidisciplinar, bem como a compreensão acerca dos mesmos.. No Brasil o diagnóstico é muito tardio em comparação com dados internacionais, pois ocorre por volta de 4 anos de idade, atrasando o tratamento e processo ensino aprendizagem (Nakamura, Lima & Gonçalves, 2000).

Desse modo a criança DA/Surdez precisa de intervenção especial para as ações da vida escolar, a língua de sinais deve ser a base dessas ações, devendo a criança ser exposta a ela o mais cedo possível, a aproximação da família além, de ser eficiente para o estudante permite que a língua viso gestual seja praticada corretamente, pois os sinais caseiros serão substituídos por sinais normatizados da língua, uma vez que, o contato com o intérprete e o instrutor Surdo garante o exercício da língua para que essas crianças realmente pertençam as Comunidades Surdas.

> A participação da família é essencial nesse processo, principalmente na compreensão da importância de o indivíduo surdo ter uma condição linguística particular [...] e necessitarão, continuamente, ampliar seu conhecimento nas áreas que se relacionam com a surdez do seu filho. (SILVA, 2003 p. 48 e 49).

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), um pesquisador contemporâneo, foi seguidor de Vigotsky (1896-1934), portando acreditava que o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais e das condições de vida, coloca ainda que o desenvolvimento se dá contextualmente apoiado em 4 níveis inter relacionados dispostos num sistema, onde a família e a escola estão juntas no nível denominado por ele, microssistema.

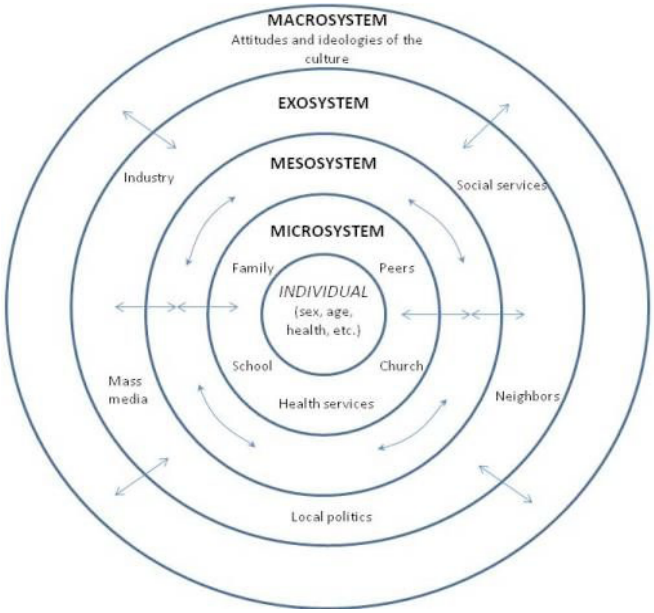


Figura 1: Fonte da imagem: Disponível em: http://csl.nsta.org/2016/03/stem-learning-ecologies/. Acesso em: 26 de abril de 2017.

Buscando artigos e pesquisas acerca do tema deste artigo, foi uma constante a menção de falta de literatura, há um grande espaço entre a escola e as famílias, porém, os trabalhos publicados primam à importância dessa aproximação entre a instituição escolar e a instituição familiar.

É de suma importância para a formação da criança DA/Surdez, a efetiva participação da família, uma vez que esse apoio de elos familiares constitui a base para a socialização, além de contribuir na compreensão das suas diferenças. (CASTRO, 1999).

O âmbito doméstico se estende para a escola nas questões diárias, a forma como a criança surda é tratada em casa, além de determinar a imagem que ela tem de si mesma, irá interferir nas relações interpessoais, com colegas, professores, funcionários, etc., e, neste sentido, a aproximação favorece essa intimidade de sentimentos e consequentemente, propiciam ações para a efetiva aprendizagem, uma vez que, conhecer como se estabelece as relações de limites, pedidos, concessões, deveres, etc., colaboram para elaborar planos de ações.

Segundo Castro (1999, *apud*, 2006 p.104) "Afeto e Confiança amadurece as relações." A família deve estar receptiva a receber a proposta pedagógica, bem como contribuir para a efetivação positiva dela, e cabe a escola também promover essa interação de modo confortável e acolhedor.

Brito e Dessen, (1999, *apud,* 2006 p.104) pontuam que mesmo com poucas investigações acerca da DA/Surdez e família, sabe-se que a interação entre escola e família é primordial para que o aluno DA/Surdez compreenda seu desenvolvimento socioemocional e o processo de adaptação em situações cotidianas.

Essa adaptação de mundo citada pelos autores inclui o mundo escolar, se inclui o mundo escolar, consequentemente inclui o processo de aprendizagem.

Garantir a identidade e apropriação da cultura das comunidades Surdas é inserir o Surdo no mundo, ou seja, a escola é uma ponte que o leva para fora dos muros da escola, prepará-lo para situações do cotidiano. As famílias trazem informações e dados que permitem embasar as ações escolares e projetos efetivos. Além de avalizar para esses estudantes, a importância do papel significativo da escola para esses estudantes.

As rotinas escolares estão sempre em constantes ajustes e mudanças, todo momento replanejamos, e alteramos planos e ações. Particularmente no caso de estudantes com DA/Surdez, essas alterações se fazem mais efetivas em parcerias com as famílias.

> Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto a "identidade". (BAUMAN, 2005 p.17).

3. Objetivos

Verificar se a participação/proximidade do responsável familiar na escola ou a falta dele resultam em implicações no desempenho acadêmico do estudante com DA/Surdez.

4. Metodologia

4.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal Comunidade escolar, Polo Bilíngue localizada no município de São Paulo – região da Grande São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE). A escola foi construída nos padrões arquitetônicos do CEU, portanto, trata-se de uma escola grande com teatro, piscina, pátios, jardins, rampas, etc., tudo muito bonito e bem conservado. Os professores são bem envolvidos com os projetos, a sala de leitura tem vários livros traduzidos em Libras, professores e funcionários são convidados a participarem dos encontros semanais, opinando e trocando informações. Os projetos são interdisciplinares, de modo que os professores especialistas das variadas disciplinas, contribuem com peculiaridades de seus conteúdos, além de ampliar o conhecimento dos estudantes de forma favorável.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017. **Participantes**

Participaram do estudo 9 estudantes do 5º Ano do ensino fundamental, nomeados como C, E,G, J, N, R, T, Y e Ru, uma professora de sala de recursos do 5º ano, 9 pais e responsáveis desses estudantes e equipe gestora composta de coordenadora e assistente de direção, todos esses participantes pertencem a comunidades escolar da rede de Ensino do município de São Paulo. A sala para realização da pesquisa foi indicada pela coordenadora da escola.

4.2 Instrumentos

Foram utilizados 2 instrumentos para a realização da coleta de dados, os quais de constituiram por:

1. Questionário com 8 questões abertas.

2. Análise documental dos relatórios, boletins, listas de presenças, entrevistas com a professora e com o instrutor/intérprete da sala.

4.3 Procedimentos para coleta e seleção de dados

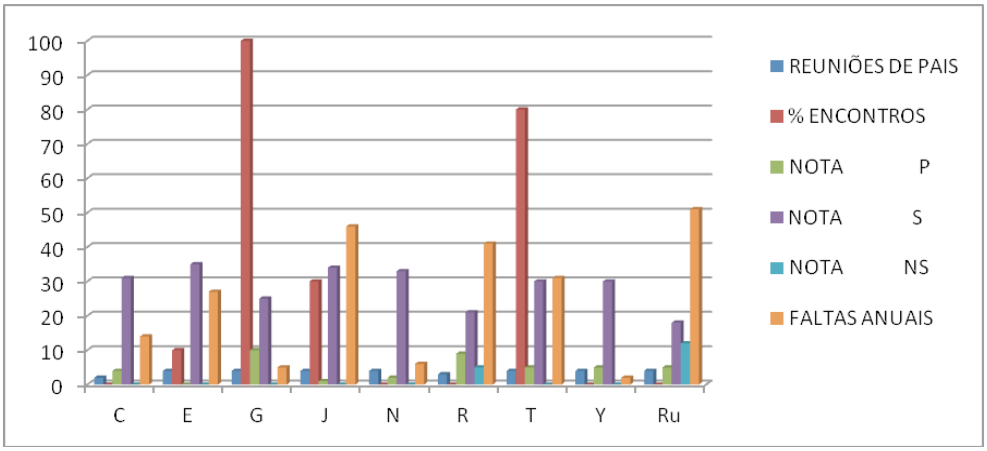
O questionário foi aplicado na primeira semana do mês de março de 2017, a professora da sala de recurso explicou aos responsáveis o propósito do mesmo através do grupo que mantém com os mesmos no whatsap e enviou os mesmos pelos próprios alunos. Os responsáveis foram extremamente receptivos e cordiais em colaborar.

4.4 Procedimentos para análise de dados

A análise se deu pela combinação da análise quantitativa (dados matemáticos do sistema SGP) e da qualitativa (informações obtidas por meio de questionários), à luz da análise de conteúdo de Bardin (2000). Os dados foram tabulados em planilha elaborada no sistema Excel, com os itens citados anteriormente e interpretação para o questionamento proposto. Para fins de análise dos dados optamos pela utilização da Tabela de dados aqual foi alimentada com dados de documentos como relatórios, boletins, listas de presenças, entrevistas com a professora e com o instrutor/intérprete da sala. A exatidão dos dados reais e coletados, refletidos numa leitura de gráfico encorpados pelas respostas do questionário feito com as famílias, respostas abertas, onde há um cunho de subjetividade, percepção e concepção particulares, elementos essenciais no mundo da inclusão, além de direcionar o quanto esses responsáveis conheciam das dependências da escola bem como o plano de ensino.

5. Resultados

Os apontamentos do gráfico, apresentado a seguir, alimentado com dados do sistema SGP e com dados informados pelo instrutor da sala, deixam evidentes os resultados positivos da estudante G, 10 notas P e apenas 5 faltas, embora a estudante R possua um resultado muito próximo, em referência à quantidade de notas P (9), observe que a mesma apresenta notas Não Satisfatórias (5) e um número expressivo de faltas (41), podendo também ser observado que seu responsável não compareceu em todas as reuniões de pais, bem como não participou de nenhum encontro semanal.



Representação gráfica da tabela de dados

É explicito a relação entre resultados melhores e assiduidade com os pais presentes, a responsável da estudante G, mesmo sendo ouvinte e não alfabetizada faz questão de estar presente, nos encontros, nas reuniões e esporadicamente também, pois a professora regente informou que a mãe vem no mínimo 3 vezes por semana na escola.

Vale lembrar que esses estudantes possuem direito ao TEG (transporte escolar gratuito), portanto o estudante Ru que possui o maior número de faltas, atribuímos essas faltas ao descompromisso e falta de apoio do responsável e não falta de meios transportes que o levem para a escola.

O relatório individual da estudante em questão mostra a proximidade da família. A mãe da mesma, não é alfabetizada e sua proximidade resultou em excelente aproveitamento e é notória satisfação e gratidão dessa mãe para com a escola.

O relatório em questão é construído em conjunto com a professora, coordenadora e os gestores, é amplamente discutido nos horários de Jeif (horário especifico de formação de professores) e ainda recebe a contribuição de professores especialistas nas disciplinas nas demais disciplinas, como: artes, leitura, informática, etc. e a interferência do instrutor.

> Uma escola especialmente organizada para o atendimento das pessoas surdas, na qual todos os conteúdos acadêmicos fossem ministrados em sinais, com um professor com domínio de Libras, seria o ambiente desejável para o desenvolvimento pleno da pessoa surda.” (LACERDA, 2000, p.81)

Esses horários de formação para os professores são de suma importância, uma vez que se discutem esses relatórios e a troca de informações norteia as ações pedagógicas.

A coordenadora da escola foi professora da sala de recursos, considero isso fundamental, pois ela conhece os alunos, os responsáveis dos alunos, o instrutor, etc., conhecendo as partes envolvidas enquanto professora isso veio a favorecer as ações de coordenação. Presenciei uma professora de português levando um aluno Surdo por questões disciplinares para a coordenação, o mesmo sinalizava muito e a professora tentava entender, mas, não tinha sucesso. Quando a coordenadora começou a intervir, rapidamente o aluno se acalmou, e sua experiência por conhecer o aluno e o domínio em Libras, foi esclarecedor e pontual. Quiroga (1986) coloca o coordenador com a função de criar no grupo condições de interações para o desenvolvimento e esclarecimentos em prol de favorecer as relações e consequentemente a aprendizagem.

Cabe ressaltar que a escola promove toda quinta-feira um encontro para ensinar Libras e abordam nesses encontros questões do cotidiano, como cidadania, higiene, saúde e demais assuntos pertinentes aos projetos escolares. Esses encontros são ministrados pelos instrutores surdos, pertencentes ao grupo escolar. A mãe da estudante G, não faltou em nenhuma reunião de pais e mestres, compareceu em 100% dos encontros de Libras, participou de todos os eventos promovidos na escola, como, por exemplo, festa junina, semana do Surdo, feira cultural e dias de piscina.

Hoffmeister (1999) alega que o apoio aos pais de estudantes com DA/Surdez deve ocorrer numa perspectiva bilíngue, onde percebam e contribuam em questões relacionadas à educação dos seus filhos, inclusive proporcionando a aprendizagem de Libras, promovendo interações entre demais pais e estudantes com o mesmo interesse.

A escola pensando em atender uma gama maior de pais nos encontros de Libras, a partir de 2017, além de manter o horário semanal às quintas-feiras das 7:30h às 8:30h, irá promover encontros à noite, também às quintas-feiras das 18:30h às 19:30h. Com essa atitude tenta contemplar os pais que poderiam comparecer após seus horários de expediente do trabalho.

Além dessa ação, no ano de 2017 a escola promoverá ações intituladas como “O Ano do Surdo”, no ano de 2016 o evento foi “O mês do Surdo”, ocorrerão atividades baseadas em “Um no Lugar do Outro”, onde estudantes ouvintes participam de ações com os estudantes surdos, porém, não podem falar, devem usar Libras e gestos para interagirem entre si.

As ações promovidas pela escola para aproximar as famílias se intensificam a cada ano, a adesão de familiares é crescente e os resultados se mostram muito positivos.

Vale lembrar que os alunos desta sala possuem o benefício do TEG (Transporte Escolar Gratuito), porém, mesmo com esse tipo de benefício há alunos com faltas expressivas, a aluna R, por exemplo, teve no ano de 2016, 41 faltas, sua mãe resiste em deixá-la participar de vários momentos de interação, não autoriza a filha a participar de excursões e dias de piscina, além da família não ter comparecido em todas as reuniões de pais e mestres também não frequenta os encontros. Glat (2004) aponta que

quando a família age de maneira superprotetora, pode dificultar a autonomia e a independência que o filho deveria adquirir no seu desenvolvimento, fala ainda que em muitos casos a estigmatização quanto aos medos e frustrações, se dão no próprio lar. Sendo assim, uma superproteção, que impede o filho de andar com as próprias pernas inviabilizando alguns progressos.

No questionário, enviado aos familiares, quando questionado o número de vezes em que a família foi à escola, muitos não sabiam exatamente quantificar e deram respostas atreladas aos eventos realizados na escola, como festas e apresentações, por isso as dependências conhecidas pela maioria dos responsáveis foram citadas: pátio, teatro e "alguns".

A resposta: "Fui à escola sempre que fui chamada", além de transferir a responsabilidade para a escola, mostra que os responsáveis ainda veem a escola como o principal local de se desenvolver Educação.

> A criança com necessidades especiais somente terá um desenvolvimento saudável a partir do compromisso de seus pais de também se desenvolverem, isto é, de assumirem postura e atitude que conduzam também o "crescer" com a criança. Os pais sentir-se-ão obrigados a adaptar-se à condição do filho especial, entretanto é igualmente importante que seja dado à criança oportunidade de também se adaptarem a eles. (BRASIL – MEC, 2004, p.53)

Na questão 8, que abordava a concepção de reunião de pais, houve muitas respostas que se referiam aos benefícios, como: TEG, merenda, uniforme, etc.

Esse dado vem ao encontro do que é apresentado no artigo 61 da Declaração de Salamanca ''Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola [...] e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos.'', uma vez que por meio dos dados pode-se constatar que a família conta muito com a escola e se mostra muito satisfeita com as ações promovidas pela instituição para favorecer o aprendizado, somente um questionário retornou com nota 9, porém, justificou a nota pela falta de recursos materiais e elogiou os profissionais da escola, o restante dos questionários retornaram com nota 10 e as justificativas vão de encontro a um reconhecimento e gratidão pelo progresso dos filhos.

6. Conclusões

A partir do questionamento levantado, onde a aproximação da família na escola poderia contribuir para um resultado satisfatório do estudante com DA/Surdez e influenciar numa assiduidade maior, através dos instrumentos utilizados ficou evidente que essa aproximação interfere ativamente nos resultados e de forma satisfatória.

A família próxima da escola forma parceria e valoriza as ações promovidas, resultando na melhora aprendizado, com isso, enfatiza o pertencimento do aluno DA/Surdo na escola e conduz para uma educação com vários braços, onde as informações que a família leva à escola são incorporadas aos planos de ensino.

A escola pensa em ações e possibilidades que alimentam essa parceria, estendendo oportunidades para que essas famílias frequentem o ambiente escolar e sintam-se valorizados por contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

A verdadeira inclusão é um processo vivo e de constantes alterações e deve buscar um bem maior e comum para as partes envolvidas, onde esses estudantes tão especiais consigam um lugar no mundo, respeitando suas especificidades e garantindo um lugar na sociedade.

Compartilhar informações com outras pessoas ligadas aos estudantes DA/Surdos permite aos profissionais da escola dividir responsabilidades, criar vínculos, possibilitar mudanças e adequações, valorizando o viés das relações interpessoais.

Libras é a primeira língua desse público em questão e levar essas famílias para à escola garante o ensino de Libras correto, rompendo com uma gesticulação inadequada e garantindo os momentos de interação de forma correta, garantindo os direitos da comunidade surda, nos ambitos: escolar, familiar, trabalho, lazer, etc.

Referências

André, M. (org.). *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula*. Campinas: Papirus, 1999.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2000.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília,1996. Disponivel em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em 29 de maio de 2016.

Bronfenbrenner, U. A. *Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Chacon, M.C.M. *A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família.* Campinas: UNICAMP, 1995.

Convenção Americana Sobre Direitos Humanos. (Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos,. San José, Costa. https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 07 de março de 2017.

Gikovate, F. *A Arte de Educar*. Curitiba: Nova Didática, 2001.

Mantoan, M.T.E. *Inclusão Escolar – O que é? Por Quê? Como Fazer?*. São Paulo : Moderna , 2003.

Morin, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Trad. Eloá Jacobina. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Silva, I. R., Kauchakje, S. e Gesueli, Z.M. *Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e Realidades*. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, O. M. *A Epopeia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem Hoje.* São Paulo: Cedas, 1986.

Público Alvo Da Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp598129159. Acesso em 07 de março de 2017.

Brzezinski, Iria (org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 6 ed.São Paulo: Cortez, 2001.

Negrelli, M. E. D. *Família e Criança Surda.* 2006. 107p. (Estudo de Caso) Associação Norte Paranaense de Áudio e Comunicação Infantil – ANPACIN, Maringá, 2006.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

_____. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

Santos, M.P. *A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola.*Rio de Janeiro: 1999. https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/109365/local_mail/message/270959/A%20Inclusao%20nas%20Relacoes%20entre%20a%20Familia%20e%20a%20Escola.pdf?forcedownload=1. Acesso em 18 abr 2017.

Sarmento, V.N. *A Família de Pessoas Surdas e a Escola Inclusiva: Que Frutos São Colhidos Dessa Relação Em Uma Escola Pública Estadual De Maceió?* Viviane N.Sarmento. Alagoas: 2009. https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/109365/local_mail/message/270955/019.pdf?forcedownload=1. Acesso em 18 abr 2017.

Santos, I. F., Barbosa, M.J.A. *O Papel Da Família Frente Ao Processo De Inclusão Escolar E Social Do Surdo: Superando Uma Necessidade Educacional Da Pessoa Surda No Município de Gado Bravo*- Paraíba: 2014. https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/109365/local_mail/message/270955/Modalidade_1datahora_02_11_2014_21_22_05_idinscrito_3818_3668c4937fa9a3a51af6a6076e379e1d.pdf?forcedownload=1. Acesso em 18 abr 2017.

Nunes, M.T.D. *Família, Escola E Educação De Surdos.* Porto Alegre: 2010 https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/109365/local_mail/message/270955/Nunes_Marcia_Teresinha_Dorneles.pdf?forcedownload=1. Acesso em 19 abr 2017.

Capolari, S.A. *Educação Bilíngue De Surdos: Grupos De Familiares.* Ribeirão Preto: 2000 https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/109365/local_mail/message/270955/T1551475408316.doc?forcedownload=1. Acesso em 19 abr 2017.

Freitas, M. J. O., Soecki, A. M. *O Papel Da Família No Processo De Inclusão Do Aluno Surd0 No Ensino Regular. Revista Ativa*. Mato Grosso: 2013 http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/211/pdf. Acesso em 20 abr 2017.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Gestão do clima escolar no ensino médio: Um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre

Débora Callegari Hertzog[1], Adriana Justin Cerveira Kampff[2]
[1]*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - (Brasil),*
[2]*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - (Brasil)*
dc.hertzog@gmail.com, adriana.kampff@pucrs.br

Resumo

Este estudo consiste na investigação e intervenção no clima escolar em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, compreendendo estudantes entre 15 a 16 anos, realizada pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE). Tem como objetivos investigar o clima escolar, elaborar uma intervenção para a resolução de problemas e planejar ações preventivas. Participaram deste estudo 38 estudantes de uma escola privada da cidade de Porto Alegre – RS, no Brasil. Para a investigação quantitativa do clima foi utilizada a Delaware School Climate Survey Student (DSCS-S). Posteriormente, foi conduzida uma investigação qualitativa, através da discussão coletiva dos dados junto aos estudantes. Os estudantes foram capazes de compreender a importância de um bom clima escolar para a sua aprendizagem, bem como o papel da escola como um espaço de construção de relações significativas. Por meio das discussões estabelecidas com o grupo, a partir dos resultados da DSCS-S, puderam exercitar a capacidade empática, de forma a entender os diversos pontos de vista existentes na turma. Ainda, conseguiram construir, de forma coletiva, soluções para problemas de relacionamento que vinham sendo alvo de preocupação por parte da gestão da escola, dos professores e dos próprios adolescentes. O clima escolar requer atenção contínua das instituições de ensino, visto que está associado a diversos desfechos importantes apresentados pelos estudantes, especialmente nos aspectos relacionados à permanência na escola, ao bem-estar psicológico e ao êxito acadêmico. O estudo evidenciou a necessidade da formação continuada de professores e o trabalho em conjunto ao SOE para identificar e intervir apropriadamente nas tensões que envolvem os estudantes. A postura de colaboração entre o SOE e os adolescentes mostrou-se exitosa na construção de uma gestão mais democrática do espaço escolar.

Palavras-chave: Clima Escolar, Gestão Escolar, Psicologia Escolar, Ensino Médio.

Abstract

This study describes the investigation and intervention on school climate in a first year High School Class performed by the School Guidance Service (SGS), comprising students between 15 and 16 years of age. The main objectives were the investigation on school climate, intervention on problem solving and planning of preventive actions. Thirty-eight High School students from a private school in Porto Alegre – RS, Brazil participated in this study. The Delaware School Climate Survey (DSCS-S) was used as a tool for quantitative investigation. The students were able to understand the importance of a good school climate in their learning process, as well as the role played by the school as a setting for building significative relationships. The discussion of the data obtained in the scale was used as a tool for students to exercise their empathy, giving them the awareness that there are several points of view on the same issue in the group. They were able to propose solutions to relationship problems that were of concern to the school managers, teachers and students. School climate requires permanent attention from educational institutions, given its association with several important outcomes, especially regarding aspects like the students' permanence in school, psychological well-being and academical achievement. This study showed the need for teachers' continuing education on the subject, as well as the teamwork with SGS in order to properly identify and intervene in the tensions that involve students. The collaborative posture adopted by the SGS was shown to be successful in building a more democratic management of educational space.

Keywords: School Climate, School Management, School Psychology, High School.

1. Introdução

A pesquisa de clima organizacional e, especificamente neste trabalho, a pesquisa de clima escolar, é uma ferramenta importante para a gestão estratégica, visto que permite que as organizações entendam como o clima repercute nas pessoas. A identificação do clima permite que se possa satisfazer as necessidades dos membros da organização e também direcionar comportamentos de forma mais eficaz para os objetivos organizacionais (Ferreira, 2017). Um objetivo crucial para a reforma da escola consiste em identificar quais são as características do ambiente que interferem nos desfechos apresentados pelos estudantes. Alguns programas ao redor do mundo enfocam explicita ou implicitamente a melhora do clima acadêmico e social para que haja a melhoria do bem-estar psicológico e acadêmico dos estudantes (Wang & Degol, 2016).

A escola é um espaço privilegiado e estratégico para a promoção de saúde de crianças e adolescentes, visto que os jovens passam boa parte de sua vida nesse local, podendo exercitar suas habilidades cognitivas e sociais. Sendo assim, os professores estão em uma posição importante, na

qual são capazes de promover um clima escolar favorável e priorizar os vínculos (Vieira, Estanislau, Bressan, & Bordin, 2014). Tendo em vista o desenvolvimento integral dos educandos, a escola também é um terreno fértil para a aprendizagem socioemocional, ou seja, para que as crianças e adolescentes possam adquirir e exercitar suas capacidades de lidar consigo mesmas, se relacionar com os outros e realizar tarefas de forma competente e ética (Tacla, Norgren, Ferreira, Estanislau, & Fóz, M., 2014). A convivência com os colegas proporcionada pela escola é um campo de aprendizagem no que diz respeito a regras de cooperação, competição e intimidade. Ainda, a convivência na escola torna-se parte fundamental da formação do autoconceito da criança e do adolescente (Castro, Melo, & Silvares, 2003). As interações positivas com colegas na infância e adolescência também estão relacionadas ao melhor desempenho acadêmico, a uma autoestima mais elevada e a um repertório mais eficaz de habilidades sociais. A escola, nesta perspectiva, torna-se um ambiente propício para que sejam privilegiados não apenas os conteúdos formais, mas também que as emoções e as interações sociais sejam parte da educação do aluno (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009).

Na escola, o clima entre os estudantes está relacionado aos padrões de experiências na vida escolar, que são refletidos nas normas, valores, relações interpessoais, estrutura organizacional e práticas pedagógicas (LaSalle, Wang, Parris, & Brown, 2017). A percepção do clima escolar está relacionada à satisfação com a escola de maneira geral, repercutindo inclusive na avaliação da própria qualidade de vida do estudante (Zullig, Ward, Huebner, & Daily, 2018). O clima escolar é amplamente associado a consequências nas áreas afetiva, comportamental, acadêmica, de saúde e relações interpessoais dos estudantes. Pesquisas sobre este tema têm encontrado que, quanto mais positiva é a percepção do clima escolar, maior é aderência às regras escolares e menor é a probabilidade de haver a presença de *bullying*, entre outros tipos de relações violentas na escola (Silva, & Costa, 2016, Orpinas, & Raczynski, 2016, Eck, Bettencourt, & Johnson, 2018). O clima da sala de aula também parece ser um fator associado ao desempenho acadêmico dos estudantes, pois indivíduos com melhores resultados tendem a relatar mais emoções positivas do que negativas durante a aula (Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches, & Pereira, 2015). Um bom clima escolar também pode ser um fator preventivo à evasão escolar. Estudantes que abandonam a escola demonstram pontuações significativamente piores em todas as dimensões do clima escolar, como: conexão com a escola, violência perpetrada pelos pares, suporte por parte dos adultos e participação significativa na escola (Orpinas, & Raczynski, 2016). A percepção em relação à forma como o professor administra a aula influencia no quanto os estudantes demonstram comportamentos de oposição ao professor e envolvimento com tarefas fora do contexto da aula (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). Quando os estudantes percebem seus colegas e professores como pessoas amigáveis e solidárias, a tendência é de que o investimento cognitivo na escola aumente (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen, & Wold 2018).

Este trabalho relata uma experiência de gestão do clima escolar em uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola privada de Porto Alegre/RS, com enfoque na resolução de problemas. A iniciativa partiu do Serviço de Orientação Educacional (SOE), e foi motivada pela necessidade atual no momento da pesquisa, visto que alguns professores e alunos relatavam conflitos na sala de aula envolvendo principalmente atos de desrespeito entre os colegas. O objetivo inicial, portanto, era realizar uma sondagem sobre como os estudantes percebiam o clima escolar e quais seriam os possíveis focos para intervenção.

2. Método

2.1 Caracterização da escola

A escola em que este trabalho foi desenvolvido situa-se em Porto Alegre – RS, no Brasil. Caracteriza-se como uma instituição de ensino básico, destinada à escolarização de crianças e adolescentes. Situa-se em um bairro nobre da cidade, atendendo a uma população de renda elevada. A escola tem se destacado principalmente pelos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos últimos anos, frequentemente ocupando a primeira posição entre as escolas da cidade.

Sua proposta filosófica tem como pressupostos principais a busca pela excelência acadêmica; a formação de valores e atitudes que estimulem o senso crítico e a autonomia de pensamento; o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a aquisição do saber universal, contribuindo para a impressão de significado à aprendizagem e utilização do conhecimento como um instrumento de realização pessoal, social e profissional. Os objetivos específicos do Ensino Médio, que é o alvo desta pesquisa, se concentram em consolidar e aprofundar conhecimentos, aprimorar o educando como pessoa humana, proporcionar a integração ao mundo do trabalho e possibilitar ao estudante a continuidade da aprendizagem. Sendo uma escola adepta a um ensino mais tradicional, entende que o principal mediador da aprendizagem é a relação professor-aluno.

2.2 Caracterização do grupo

Para esta pesquisa foram recrutados os estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Médio (N=38, sendo 30 meninas e 8 meninos), com média de idade de 15 anos.

2.3 Instrumento

A ferramenta utilizada no levantamento quantitativo foi a Delaware School Climate Survey (DSCS). Esse instrumento se originou de uma proposta norte-americana para a investigação do clima escolar, buscando coletar informações dos estudantes, professores e pais/responsáveis. Sendo assim, foram criados instrumentos específicos direcionados para os três públicos. Com isso, torna-se possível a avaliação das mesmas dimensões, sob o ponto de vista específico dos respondentes, bem como o cruzamento dos dados (Bear et al., 2017). Neste trabalho foi utilizado instrumento voltado aos estudantes, a Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S).

A DSCS compreende que um clima escolar saudável é caracterizado por um equilíbrio entre o apoio percebido pelos estudantes em relação aos adultos da escola e a clareza de expectativas, justiça das regras e supervisão dos adultos em relação ao comportamento dos estudantes. (Holst, Weber, Bear, & Lisboa, 2016). O instrumento é composto por 4 escalas, divididas posteriormente em subescalas. A primeira escala avalia a percepção geral do clima escolar, investigando os seguintes aspectos: relação aluno-aluno; relação professor-aluno; clareza e justiça das regras; segurança; bullying; engajamento estudantil. A segunda diz respeito a como a escola lida com os comportamentos dos estudantes e técnicas que utiliza para isso, explorando: técnicas punitivas; técnicas positivas; técnicas socioemocionais. A terceira escala refere-se ao bullying, investigando: agressões físicas; agressões verbais, agressões sociais; cyberbullying. A quarta escala aborda o engajamento estudantil, compreendendo a percepção dos estudantes quanto ao seu próprio envolvimento cognitivo, comportamental e emocional com a escola (Holst, 2014).

2.4 Procedimentos

2.4.1 Etapa 1

Primeiramente foi solicitada a autorização da Direção da escola para a realização desta pesquisa. Para tanto, foi feita uma explicação a respeito dos procedimentos que seriam adotados, dos objetivos a serem alcançados e que, posteriormente, haveria devolução dos resultados para a escola.

2.4.2 Etapa 2

Foi agendado um horário de aula para que pudesse ser realizada a aplicação da DSCS-S. A psicóloga do SOE fez uma breve descrição do instrumento, explicando que ele buscava avaliar a percepção da turma a respeito da qualidade dos relacionamentos que ocorriam no ambiente escolar e que, posteriormente, os resultados seriam analisados para compreender melhor as características do grupo. Cada um dos estudantes recebeu uma cópia do instrumento e preencheu individualmente. A aplicação foi realizada pela psicóloga, com a presença de um professor. O instrumento foi respondido em uma escala de 4 pontos, sendo 1 = discordo muito e 4 = concordo muito. Os respondentes foram instruídos a não se identificarem e também a não se comunicarem uns com os outros. Foram também informados de que não seriam chamados individualmente pelos membros da gestão da escola em função das respostas dadas, mas que, caso quisessem conversar a respeito de algum ponto abordado no instrumento, que poderiam procurar o SOE.

2.4.3 Etapa 3

Duas semanas depois, os estudantes foram conduzidos ao auditório do colégio, onde participaram de uma atividade que consistia na discussão coletiva dos dados de algumas subescalas. A proposta foi conduzida pela psicóloga do SOE, tendo duração de dois períodos de aula para sua realização, totalizando 1h40min.

A psicóloga iniciou a atividade retomando a aplicação da escala e o conceito de clima escolar abordado no encontro anterior. Aos poucos, foram sendo apresentados os resultados obtidos, proporcionando tanto a discussão do conceito de clima escolar de maneira mais aprofundada e atrelada à realidade dos estudantes, quanto o debate sobre a forma como as relações ocorriam no grupo.

Devido à limitação do tempo, foram selecionadas para a discussão apenas as subescalas da DSCS-S mais relevantes para o grupo naquele momento. A seleção se deu por dois critérios principais. O primeiro critério foi o conteúdo das queixas que vinham sendo apresentadas por estudantes e professores. O segundo critério consistiu em inserir temas que instrumentalizassem os estudantes a compreender o clima escolar como uma variável que interfere de forma importante nos desfechos apresentados por eles no cotidiano escolar.

A psicóloga explicou brevemente aos estudantes que os grupos de frases ilustrados nas telas buscavam medir aspectos de clima escolar – ou seja, eram itens que compunham um fator – e que esse agrupamento foi realizado através de um estudo científico. Para que todos pudessem participar

adequadamente da discussão, foram retomados os conceitos de média e desvio-padrão. As tabelas também mostram as respostas mais altas e mais baixas obtidas em cada item para que os estudantes pudessem melhor visualizar a diversidade de opiniões. Os resultados obtidos e respectivas discussões são apresentados a seguir.

A Tabela 1 mostra os resultados do fator Relacionamento entre os estudantes. Nesse quesito, durante o debate, vários indivíduos expressaram insatisfação, destacando a baixa pontuação dos itens 16, 30 e 31. Um grupo queixou-se da rispidez no tratamento que recebiam de alguns colegas em particular. Esses últimos, por sua vez, alegaram que optam por "falar na cara" (sic) ao invés de reclamar dos colegas às escondidas. Outros colegas se posicionaram, argumentando que existe um meio termo para expressar as insatisfações sobre o comportamento dos colegas, mais assertivo. Foram dados exemplos pelos próprios estudantes sobre situações conflitivas que ocorriam de forma corriqueira na turma. Desta forma, a psicóloga pôde facilitar formas alternativas de resolver os conflitos em questão, com foco na solução de problemas e na assertividade.

Tabela 1: Relacionamento entre os estudantes

	11 Os alunos são amigáveis uns com os outros	**16 Os alunos se preocupam uns com os outros**	**21 Os alunos respeitam os outros independentemente da cor da sua pele**	**30 Os alunos tratam uns aos outros com respeito**	**31 Os alunos se dão bem uns com os outros**
Média	2,73	2,63	3,61	2,45	2,69
N	38	38	36	37	36
DP	.75	.85	.54	.69	.66
Mínimo	discordo muito	discordo muito	discordo	discordo muito	discordo muito
Máximo	concordo muito	concordo muito	concordo muito	concordo muito	concordo muito

No momento em que os resultados da Tabela 2 foram apresentados, os estudantes manifestaram satisfação quanto aos resultados, pois entenderam que o bullying não era um problema na escola. A psicóloga então argumentou que talvez estes resultados tenham acontecido porque a tendência é de que apenas as vítimas de bullying e algumas testemunhas pensem que isto é um problema. Os estudantes então perceberam que suas respostas foram mais direcionadas àquilo que consideravam um problema para si próprios. As respostas máximas apresentadas para os itens ajudaram a respaldar esta hipótese, sendo que houve indivíduos que sinalizaram grande preocupação em relação a esse tema.

Tabela 2: Percepção de bullying na escola

	9 Os alunos ameaçam e fazem bullying com os outros nessa escola	14 Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola	24 Nesta escola, o bullying é um problema	35 Os alunos fazem bullying uns com os outros nesta escola
Média	1,97	2,0	1,5	1,8
N	38	38	37	38
DP	.75	.67	.64	.74
Mínimo	discordo muito	discordo muito	discordo muito	discordo muito
Máximo	concordo	concordo muito	concordo	concordo

Os resultados da Tabela 3 se referem à percepção dos estudantes sobre o engajamento dos estudantes da escola, de forma geral. A psicóloga pontuou que as médias atribuídas pelo grupo poderiam ter sido mais altas e solicitou que o grupo explicasse o que havia acontecido. A maioria dos estudantes argumentou que não percebe grande esforço em relação aos estudos por parte do corpo discente, nem preocupação com um bom desempenho. A psicóloga então argumentou que a escola é bastante exigente no que se refere ao conteúdo e que a grande maioria dos estudantes consegue tirar boas notas. Ainda, que os resultados obtidos no ENEM e nos vestibulares são bastante satisfatórios. O grupo então explicou que não costuma receber retornos positivos do corpo docente e da gestão da escola, sendo mais recorrente o retorno a respeito do que não está bom.

Tabela 3: Engajamento estudantil geral

	1 A maioria dos alunos presta atenção nas aulas	6 A maioria dos alunos se esforça ao máximo	23 A maioria dos alunos obedece às regras da escola	25 A maioria dos alunos entrega os temas de casa	29 A maioria dos alunos se esforça para tirar boas notas
Média	2,4	2	2,7	2,2	2,4
N	38	37	37	37	37
DP	,68	,81	,61	,73	,80
Mínimo	discordo muito	discordo muito	discordo	discordo muito	discordo muito
Máximo	concordo muito	concordo muito	concordo muito	Concordo	concordo muito

Quando questionados a respeito do engajamento pessoal, cujos resultados são demonstrados na tabela 4, foi possível perceber que as médias foram melhores. A psicóloga então perguntou aos estudantes o motivo de atribuírem a si próprios pontuações tão superiores do que aos colegas. Em geral, eles riram e não souberam explicar o motivo. A psicóloga então sugeriu que isso pudesse ter acontecido devido ao fato de haver uma tendência à valorização do próprio esforço em detrimento do esforço dos pares. Alguns estudantes comentaram que sabem pouco sobre a vida uns dos outros, não tendo informações sobre a quantidade de tempo que os colegas dedicam aos estudos ou a importância que atribuem a este aspecto da vida.

Tabela 4: Engajamento comportamental e cognitivo

	Comportamental			**Cognitivo**	
	1 Eu presto atenção na aula.	**3 Eu obedeço às regras da escola**	**5 Eu me esforço ao máximo na escola.**	**7 Eu entrego o meu tema de casa no dia combinado**	**9 Eu tenho boas notas nesta escola**
Média	3,18	3,2	3	2,78	2,73
N	38	37	38	38	38
DP	,69	,62	,95	,87	,82
Mínimo	discordo muito	discordo	discordo muito	discordo muito	discordo muito
Máximo	concordo muito	concordo muito	concordo muito	concordo muito	concordo muito

Quanto aos aspectos referentes ao engajamento emocional, demonstrados na Tabela 5, destacou-se a boa pontuação no item 8. Quando indagados a respeito da baixa pontuação dos itens 2 e 4, a maioria dos estudantes afirmou que a escola é um lugar que não precisa ser divertido e que está profundamente atrelado ao alcance de seus objetivos futuros. A psicóloga argumentou que é possível conciliar um ambiente amistoso e agradável com o bom desempenho nos estudos. Como exemplos, foram citadas aulas de disciplinas que os estudantes nem sempre preferem, mas que acabam gostando por terem afinidade com o professor. Ainda, os estudantes foram convidados a refletir sobre a sua sensação de bem-estar em ambientes nos quais conhecem e gostam das pessoas presentes versus ambientes nos quais não se sentem bem-vindos. As opiniões a esse respeito seguiram divididas.

Tabela 5: Engajamento emocional

	2 Eu me sinto feliz na escola	4 Minha escola é um lugar divertido de se estar	8 Eu gosto da maioria dos meus professores	10 Eu gosto dos alunos que estudam nesta escola
Média	2,5	2,07	3	2,73
N	38	38	38	38
DP	,92	,85	,80	,82
Mínimo	discordo muito	discordo muito	discordo muito	discordo muito
Máximo	concordo muito	concordo muito	concordo muito	concordo muito

3. Discussão

A intervenção descrita neste trabalho teve como principais características a utilização de um instrumento próprio para a pesquisa do clima escolar entre os estudantes e a discussão coletiva dos resultados. Com isso, buscou-se realizar uma investigação profunda das potencialidades e dificuldades do grupo de adolescentes, bem como sua inclusão como protagonistas no levantamento dos problemas existentes e elaboração das possíveis soluções. Ainda, a discussão coletiva dos dados possibilitou a investigação qualitativa do clima na turma. O planejamento e a execução desta intervenção buscaram ir ao encontro do projeto político-pedagógico da escola, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento de estudantes solidários, oportunizando uma aprendizagem com significado.

O Serviço de Orientação Educacional, na figura do Psicólogo Educacional, propôs uma reflexão coletiva, baseada em evidências científicas, sobre a importância do clima escolar nos desfechos apresentados pelos estudantes. O argumento principal trazido pela psicóloga consistiu em demonstrar que um bom clima escolar está amplamente associado ao sucesso na aprendizagem. Para isso, abordou aspectos como a motivação para comparecer à escola e para aprender, visto que, logicamente, um estudante que não vem à escola ou que não quer estudar costuma ter mais dificuldade para atingir bons resultados. Ao compreender esse raciocínio, o grupo demonstrou maior aderência à discussão e teve maior facilidade em elencar aspectos que melhoravam ou pioravam o clima na sala de aula.

Foi possível perceber que os estudantes são mais afetados pelos acontecimentos dentro da escola (Ferreira, 2017). Mais especificamente, pelo que ocorre entre os colegas de turma e na sala de aula. Nota-se que a cultura da escola exerce forte influência na maneira como os estudantes se comportam,

bem como na forma como percebem seus colegas. A excelência acadêmica e a alta performance em vestibulares são importantes elementos culturais do colégio, e isso se evidenciou na forma como os estudantes avaliaram a si próprios e aos colegas. Em geral, havia maior valorização do próprio esforço e pouco interesse sobre os desafios enfrentados pelos colegas.

A principal dificuldade encontrada no grupo reside no exercício da empatia. A empatia compreende tanto o aspecto cognitivo – reconhecer a emoção do outro adequadamente – quanto o aspecto afetivo – ser capaz de sentir o que o outro sente. Acrescido a isso, está a ideia de simpatia, que consiste em preocupar-se e sentir compaixão pelo sofrimento do outro (Wieck, & Kunzmann, 2015; Vossen, Piotrowski, & Valkenburg, 2015). Em diversos momentos, os estudantes demonstraram que, embora consigam entender que os colegas sofrem em determinadas situações, possuem dificuldade em atribuir importância e se sensibilizar quanto a esse sofrimento. Com isso, tendem a ter menor prontidão em oferecer ajuda, além de maior dificuldade em perceber como o seu comportamento pode afetar os outros. Esse entrave pode estar relacionado à cultura da escola, voltada à excelência e ao alto desempenho, favorecendo a competição em detrimento da cooperação. Com isso, evidencia-se a necessidade de que haja situações no cotidiano estudantil em que os adolescentes possam exercitar suas habilidades socioemocionais.

Pôde-se observar que os estudantes, em um primeiro momento, não atribuíram grande importância à temática do clima escolar, acreditando que a qualidade das relações na escola não influenciaria de forma significativa em suas vidas. Entretanto, ao longo da discussão, conseguiram perceber que a importância da escola vai além da aprendizagem de conteúdos formais, sendo um espaço importante para a formação do autoconceito, a aprendizagem de regras sociais e a construção de vínculos. Alguns adolescentes citaram exemplos, como o fato de que suas principais amizades se originaram no ambiente escolar, e que os professores consistiam em importantes modelos adultos externos ao ambiente familiar.

Os resultados alcançados pela atividade foram favorecidos por alguns fatores, sendo eles: o alto nível cognitivo dos estudantes, o bom relacionamento e nível de confiança estabelecido entre o SOE e os estudantes, o respeito às regras previamente combinadas e o interesse demonstrado pelos estudantes em resolver os conflitos recorrentes na turma. A participação de um membro da gestão da escola foi facilitadora no direcionamento das pautas, ajudando a manter o foco, explorando os diversos pontos de vista. Foi uma maneira de demonstrar que o bem-estar dos estudantes é uma preocupação importante por parte dos adultos da escola.

Os resultados positivos no que diz respeito à relação entre professores e estudantes merecem destaque em uma escola cuja proposta pedagógica privilegia essa interação como principal mediador da aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho conjunto entre a orientação educacional e os

professores mostra ser promissor, pois esses últimos convivem cotidianamente com os estudantes e estão em posição privilegiada para atuarem como promotores de um clima escolar favorável à aprendizagem (Vieira, Estanislau, Bressan, & Bordin 2014).

A presença de todos os colegas foi positiva, no sentido de que foi possível ouvir os envolvidos, esclarecer mal-entendidos e fazer combinações com a turma, decididas em comum acordo. Nem todos os adolescentes participaram de igual forma, porém aqueles que estavam envolvidos em conflitos de maneira mais significativa tiveram maior nível de engajamento na atividade.

4. Considerações finais

Todo o processo oportunizou que os estudantes debatessem sobre a qualidade dos relacionamentos na turma com base na utilização de um conceito cientificamente fundamentado de clima escolar. Foram capazes de compreender que um clima escolar positivo está associado a um melhor desempenho acadêmico (Mata et. al, 2015) e que a boa relação com os colegas e professores ajuda no engajamento em relação aos estudos (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002; Danielsen et al., 2010). Os achados na literatura demonstram que um bom clima escolar deve estar entre as principais preocupações das instituições de ensino, pois está atrelado à prevenção da evasão (Orpinas & Raczynski, 2016), diminuição do aparecimento de relações violentas, aumento da aderência às normas escolares (Silva & Costa, 2016, Orpinas & Raczynski, 2016; Eck et al., 2017; Zullig et al., 2018) e ao engajamento em relação à escola de forma geral (Danielsen et al., 2010, Zullig et al., 2018).

A abordagem descrita neste trabalho buscou tanto ajudar os estudantes a resolverem os conflitos que já estavam presentes no grupo, quanto a instrumentalizá-los a prevenir que novos problemas ocorressem. Por isso, optou-se por uma abordagem que não fosse punitiva, mas sim voltada à resolução dos conflitos presentes no grupo de forma estratégica.

Embora, em geral, os educadores reconheçam a importância das variáveis de clima escolar na vida escolar dos estudantes, muitas vezes elas acabam sendo negligenciadas no dia a dia da sala de aula. Isso pode acontecer seja pela grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado pelos professores, pela cultura escolar que incentiva a competição entre os pares, ou até mesmo pelo desconhecimento sobre como incorporar técnicas socioemocionais no cotidiano escolar. Com isso, as práticas punitivas, que buscam resolver provisoriamente os problemas – como encaminhamentos à Direção ou suspensões – acabam sendo privilegiadas em detrimento de ações preventivas. Entretanto, é importante refletir sobre o efeito das práticas punitivas, pois: (a) tendem a ter efeito temporário, na medida em que o comportamento indesejado pode voltar a ocorrer na medida em que a punição acaba; (b) podem

causar emoções demasiadamente aversivas, a ponto de o sujeito não querer mais comparecer à escola; (c) a punição não instrui, pois sinaliza apenas o que o sujeito não deve fazer e não ensina a forma como se espera que ele aja (Luna, 2000)

Finalmente, para que o clima escolar seja efetivamente modificado, é necessária uma alteração cultural, na qual sejam privilegiados valores voltados à cooperação e ao respeito em toda a comunidade escolar. É importante observar que, embora neste trabalho tenha se realizado um recorte das variáveis de clima escolar entre os estudantes, há diversos participantes que interferem na cultura da escola, como a equipe diretiva, professores, pais, entre outros, que também devem ser considerados.

Após a realização desta intervenção, sugere-se que o clima escolar seja uma pauta de trabalho sistemático do SOE, compreendendo este setor como uma parte estratégica da gestão escolar. Para que seja dada continuidade ao trabalho nesta escola, sugere-se a promoção de reuniões quinzenais com os estudantes representantes de turma, incorporando a investigação do clima da sala de aula como um objetivo, podendo contar com a presença do professor conselheiro, se necessário. Recomenda-se também a realização de reuniões trimestrais para a formação continuada dos professores do Ensino Médio, abordando temas como clima escolar, o desenvolvimento sociocognitivo do adolescente, a importância da relação professor-estudante para a aprendizagem, entre outras pautas que sejam trazidas como necessidade de trabalho da equipe docente em conjunto com a Coordenação Pedagógica.

Referências

Bear, G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. (2015) A Brazilian Portuguese survey of school climate: evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178. doi: 10.1080/21683603.2015.1094430

Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S. & Boyer. D. (2017) *Technical Manual for the Delaware School Survey: Scales of School Climate; Bullying Victimization; Student Engagement; Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques; and Social and Emotional Competencies*. Recuperado de: http://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Delaware-School-Survey-Technical-Manual-Fall-2016.pdf

Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002) Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00104-8

Castro, R., Melo, Silva, M., & Silvares, E. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(2), 309-318. doi: 10.1590/S0102-79722003000200011

Danielsen, A., Wiium, N., Wilhelmsen, B., & Wold, B. (2010) Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. doi: 10.1016/j.jsp.2010.02.002

Eck, K., Johnson, S., Bettencourt, A., & Johnson, S. (2017) How school climate relates to chronic absence. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102. doi: 10.1016/j.jsp.2016.10.001

Ferreira, P. I. (2017). *Clima organizacional e qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: LTC.

Holst, B. (2014). *Evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Climate Survey Student (DSCS-S) no Brasil*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

Holst, B., Weber, J., Bear, G., & Lisboa, C. (2016). Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). *RELIEVE, 22(2), art. 9. doi: http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459*

LaSalle, T., Wang, C., Parris, L., & Brown, J. (2017) Associations between school climate, suicidal toughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Psychology in the Schools*. 54(10), 1294–1301. doi: 10.1002/pits.22078

Lisboa, C., Braga, L., & Ebert, G. (2009) O fenômeno bullying ou a vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71. doi: 10.4013/ctc.2009.21.07

Luna, S. V. Contribuições de Skinner para a educação (2000). In Placco, V. M. N. (Coord.), *Psicologia & educação*: *revendo contribuições* (pp. 145-179) São Paulo: Educ.

Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015) Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, (33)4, 407-424.

doi: 10.14417/ap.1050

Orpinas, P., Raczynski, K. (2016) School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico*, (14)1, 9-20. Recuperado de: //revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1134

Silva, C. S.; Costa, B. L. D. (2016). Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. *Cadernos de Pesquisa* (46)161, 638-663. doi: 10.1590/198053143888

Tacla, C., Norgren, M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau, G. M., & Fóz, M. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. In Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (Coord.) *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 49-62) Porto Alegre: Artmed.

Vieira, M. A., Estanislau, G. M., Bressan, R. A., & Bordin, I. A. Saúde mental na escola. In Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (Coord.) *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 13-24) Porto Alegre: Artmed.

Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. T. (2015) Development of Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66-71. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.040

Wang, M., & Degol, J. L. (2015) School climate: a review of the construct, measurement and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-332. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

Wieck, C., & Kunzmann, U. (2015) Age differences in empathy: multidirectional and context-dependent. *Psychology and Aging*, (30)2, 407-419. doi: 10.1037/a0039001

Zullig, K. J., Ward, R. M., Huebner, E. S., & Daily, S. M. (2018). Association between adolescent school climate and perceived quality of life. *Child Indicators Research*, *11*(6), 1737-1753. doi: 10.1007/s12187-017-9521-4

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Revisão teórica e empírica para estudo com alunos no 2º e 3º ciclo

Nuno Archer de Carvalho[1], Feliciano Henriques Veiga[2]
[1,2]*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)*
narcher@campus.ul.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

Resumo

Enquadramento: O desenvolvimento pessoal e social forja-se nas oportunidades que os jovens encontram nos contextos do seu dia-a-dia, com destaque para a escola. Da revisão da literatura em torno do desenvolvimento e da escola, sobressaem dois conceitos: o desenvolvimento psicossocial (DP), na esteira de Erikson, associado ao desenvolvimento pessoal e social; o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), empiricamente associado a melhores resultados escolares, à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento psicológico. **Objetivos:** Aprofundar a revisão teórica e empírica em torno do DP e do EAE para um estudo a realizar com alunos do 6º, 9º e 11º ano de três escolas no distrito de Lisboa. Metodologia: Revisão de estudos em diferentes países e em Portugal, tendo em vista a sistematização dos principais aspetos teóricos, instrumentos de avaliação e resultados empíricos associados ao DP e ao EAE. **Resultados:** (a) delimitar os conceitos introduzindo algumas perspetivas atuais, nomeadamente no âmbito dos estádios de desenvolvimento psicossocial; (b) identificar e selecionar os instrumentos de avaliação (EPSI - Erikson Psychosocial Inventory Scale e EAE-E4D – Envolvimento dos Alunos na Escola: Escala de 4 Dimensões); e (c) sistematizar os principais resultados de estudos internacionais e nacionais. **Conclusões:** Além da pertinência do estudo sobressai: (a) a necessidade de aprofundar a relação entre o DP e o EAE; (b) a necessidade de investir na avaliação do DP em estudos mais recentes e com amostras de adolescentes mais novos; e (c) um maior investimento na relação teórica e empírica entre o DP e a escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicossocial, envolvimento dos alunos na escola, alunos adolescentes, revisão da literatura.

Abstract

Context: Personal and social development is built, beside maturation, in the opportunities that young people find in their day to day contexts, mainly in school. From literature review on development and school, two concepts stood out: Eriksons *psychosocial development* (DP),

highlighting the psychological and social development; *Student Engagement in School* (EAE), empirically associated to better school results, learning and to wellbeing and psychological development. Goals: To deepen theoretical and empirical research on psychosocial development and student engagement in school for a study with adolescents in the 6th, 9th and 11th grades in three schools in Lisbon. **Method:** International and portuguese research review, in order to summarize the main theoretical questions, instruments and empirical results regarding DP and EAE. **Results:** (a) define the concepts and to understand the contemporary issues and questions arising, namely in what concerns the psychosocial stages; (b) identify and select the assessment instruments (*EPSI - Erikson Psychosocial Inventory Scale e EAE-E4D – Student Engagement in School: 4 dimensions scale*); (c) summarize research results from internacional and national studies. **Conclusions:** Beyond the significance of the study it highlights: (a) the need to deepen the relation between DP and EAE; (b) the need to invest in more recent studies of DP with younger participants; (c) the importance of a bigger investment in the theoretical and empirical approach between DP and the school.

Keyword: psychosocial development, student engagement in school, adolescent students, literature review.

1. Introdução

A educação é um direito humano. Concretizá-lo implica responder a duas questões: "*educar o quê*" e "*educar como*".

Em relação à questão "e*ducar o quê*", a principal vocação do sistema de ensino é o desenvolvimento global da personalidade (DL 46/86, 1986, Cap.º 1, Art.º 1) que se expressa, na literatura dos Direitos Humanos, no desenvolvimento da personalidade humana e na realização do potencial de cada criança e jovem (ONU, 1948, 1989). É importante procurar perceber o significado desta missão em cada fase da vida e, de forma mais específica, na adolescência (Carvalho, 2015). Responde a este desafio o *Desenvolvimento Psicossocial* (DP), teoria clássica da psicologia do desenvolvimento, compreensiva e otimista (Caldeira & Veiga, 2013), dotada de um carisma e intuição que fez dela um flash que iluminou a psicologia e perdura até hoje (Douvan, 1997). A proposta de Erikson centra-se na pessoa em desenvolvimento e nas transformações ao nível do autoconceito (Newman & Newman, 2015), pelo que se propõe complementar a avaliação do DP com a avaliação mais abrangente dos indicadores do *Positive Youth Development* (PYD), na linha do trabalho de Richard Lerner (e.g. Lerner et al., 2005).

Em relação à questão, "*educar como*", destaca-se a escola, contexto privilegiado de desenvolvimento, onde cada criança pode adquirir os recursos para lidar com os "*desafios, exigências, responsabilidades e oportunidades"* da sua vida (Menezes, 1999). É nesta missão que se destaca também o *Envolvimento*

dos Alunos na Escola (EAE), valorizado pela sua capacidade preditiva e explicativa e pelo efeito de mediação entre os fatores contextuais e pessoais do aluno e vários resultados positivos, em parte associados ao desenvolvimento (Lam et al., 2014; Veiga, Burden, Appleton et al., 2014).

Apesar da relação entre o desenvolvimento e o EAE ser recorrente na literatura (Lam et al., 2014, Veiga, 2012), surgindo o desenvolvimento simultaneamente como antecedente e produto do EAE (Veiga, Burden, Appleton et al., 2014), faltam estudos que permitam compreender melhor esta associação. Este artigo apresenta a revisão inicial da literatura para o DP (que inclui o PYD) e para o EAE. Para cada conceito são apresentados os aspetos teóricos, seguidos dos instrumentos e de alguns resultados empíricos. No final são apresentadas quatro ideias para dar continuidade a esta revisão.

2. Desenvolvimento psicossocial

2.1 Aspetos teóricos

O *Desenvolvimento Psicossocial* (DP) surge no contexto da psicanálise, inspirado e desenvolvido por Erik Erikson (1902-1994). O objetivo inicial do autor era *alargar* a teoria psicossexual de Freud a todo o ciclo de vida (Caldeira & Veiga, 2013). Contudo, desde a proposta inicial (1950) que o DP exibe um carácter próprio, abrangente, positivo e inovador, que Erikson vai promover com dedicação profícua até aos 91 anos. O DP procura explicar o desenvolvimento humano ao longo da vida, vendo-o como o resultado da interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais (Newman & Newman, 2015), incluindo os fatores históricos e culturais (Veiga, 2002). Este ponto de partida, face a outros mais deterministas ou mais centrados na patologia, apresenta algumas novidades: (a) o olhar otimista em relação ao crescimento, como realidade inerente à pessoa humana e a todas as fases da sua vida (Caldeira & Veiga, 2013); (b) a diversidade associada ao desenvolvimento como resultado da multiplicidade e da complexidade dos fatores envolvidos e da interação pessoa-contexto (Newman & Newman, 2015). (c) a eliminação dos becos sem saída para identificar oportunidades permanentes para revisitar, reconstruir e crescer (Douvan, 1997).

O conceito central do DP é o autoconceito, isto é, o que pensamos e sentimos sobre nós mesmos e que configura uma forma específica de ver o mundo, de se relacionar e de agir (Papalia & Feldman, 2013). O autoconceito, tanto a partir da maturação biológica e psicológica, como pela interação social, vai integrando as diferentes informações e, em permanente construção e reconstrução, surge como coração do DP (Newman & Newman, 2015).

A exploração teórica do DP teve por guias Newman & Newman (2015), investigadores do Michigan que desde 1975 se dedicam ao estudo do DP. Os autores apresentam o DP a partir de seis conceitos-

chave. O primeiro são os *estádios de desenvolvimento* (C1), espécie de *degraus* (períodos únicos da vida com desafios específicos), integrados numa estrutura ordenada. Em cada estádio existem *tarefas desenvolvimentais* (C2), que a pessoa é convidada a dominar para se integrar, atuar sobre o contexto, e adquirir recursos para as tarefas seguintes e responder à *crise psicossocial* (C3). Esta crise, que marca cada estádio, resulta da tensão entre as expectativas sociais e a falta de recursos para responder de forma adequada. Erikson apresenta a crise como um contínuo com dois polos, um positivo e outro negativo, consistindo a resolução na integração de elementos do contínuo, como se a pessoa respondesse a uma pergunta, por exemplo, no caso da crise *confiança versus desconfiança*, "*Posso confiar em mim próprio e no ambiente que me rodeia?"* (Veiga, 2002). O quarto conceito-chave inclui a capacidade de *coping (C4)* e, na sequência da resolução positiva ou negativa da crise, o surgimento de orientações de base a que Erikson chama respetivamente *virtudes* ou *patologias centrais* (e.g. esperança ou desistência no caso da crise *confiança versus desconfiança*). O últimos dois conceitos-chave são o *processo central* (C5) e as *relações significativas* (C6), ambos orientados para ajudar a pessoa a compreender os desafios de cada estádio e apoiar a sua superação para crescer.

A Figura 1 apresenta os diferentes estádios propostos por Erikson até à adolescência, com uma novidade. Os estádios do DP não são estanques, mudam de pessoa para pessoa, de cultura para cultura e devem ser compreendidos na relação com a cultura e o momento histórico. Por esta razão Newman & Newman (2015) defendem teórica e empiricamente, a necessidade de considerar um estádio na adolescência inicial, associado à identidade de grupo, enquanto processo que antecede e prepara, a identidade pessoal no estádio seguinte (Newman & Newman, 2015).

Figura 1: Estádios psicossociais, crises psicossociais, virtudes e patologias

Idade	Estádios	Crises Psicossociais		Virtudes do ego	
		Pólo positivo	Pólo negativo	Virtude	Patologia
0–2	Bebé	Confiança	Desconfiança	Esperança	Desistência
2-4	Criança pequena	Autonomia	Vergonha- Dúvida	Vontade	Compulsão
4-6	Pré-escolar	Iniciativa	Culpa	Propósito	Inibição
6-12	Idade escolar	Laboriosidade	Inferioridade	Competência	Inércia
12-18	Adol. inicial	Identidade de Grupo	Alienação	Fidelidade aos outros	Dissociação
18-24	Adol.tardia	Identidade	Confusão de identidade	Fidelidade aos valores	Repúdio

Partilhando com o DP o olhar otimista sobre as pessoas, a tendência natural para o crescimento, a importância do papel da comunidade, as múltiplas possibilidades do desenvolvimento e o contributo determinante da própria pessoa (co-produtora do seu desenvolvimento), surge o *Positive Youth Development* (PYD). Com origem nas teorias sistémicas do desenvolvimento, o PYD defende que os jovens são forças a desenvolver e que todos, assim como todos os contextos, têm um potencial de forças e recursos para o desenvolvimento que importa promover (Silberreisen & Lerner, 2007).

Além do modelo dos Recursos de Desenvolvimento, revisto em estudos anteriores (Carvalho & Veiga, 2017), destaca-se o modelo dos *5 Cs*. Tendo como missão a identificação e avaliação dos principais indicadores (elementos psicológicos, cognitivos, sociais, relacionais e contextuais) do desenvolvimento positivo, o modelo organiza estes indicadores sob cinco meta-indicadores (Lerner et al., 2005) visíveis na Figura 2, junto aos quais, nos vários estudos, se vai afirmando um sexto C de *Contribuição* (Lerner, Lerner & Almerigi, et al., 2005; Geldorf et al. 2014). Entre 2002 e 2010 alguns estudos longitudinais com uma grande amostra de jovens norte-americanos, têm reforçado a pertinência teórica e empírica do modelo (Bowers et al., 2010; Lerner, 2013; Phelps et al., 2009), também corroborada em alguns estudos em Portugaal (e.g. Matos, Santos & Reis, 2017).

Figura 2: 5 Cs mais 1 C do PYD e as suas variáveis

Conexão	Família, escola, comunidade e pares
Confiança	Identidade positiva, valor pessoal e aparência
Consciência (Character)	Valores, consciência social, capacidades interpessoais
Competência	Académica, social e física
Compaixão	Compreensão
+ 1 C - Contribuição	Ideologia, comportamento

2.2 Instrumentos de avaliação

Após a análise de vários instrumentos procurou-se selecionar o instrumento com maior vocação para amostras mais jovens, maior número de adaptações a amostras portuguesas e melhores garantias de qualidades psicométricas.

Para a avaliação do DP optou-se pela EPSI (Rosenthal, Gurney & Moore, 1981). A escala foi apresentada com uma amostra de 622 adolescentes dos EUA (9º-11º ano). Apesar de não apresentar os resultados da análise fatorial e dos valores moderados da consistência interna, como mostra

a Tabela 1, estudos posteriores com amostras portuguesas (apesar de maioritariamente com estudantes universitários), valorizam a qualidade psicométrica da proposta (Oliveira, 2005; Cabral & Matos, 2010). A tabela inclui também os resultados para a escala *GB- Sense of peer group belonging* (Newman, Lohman & Newman, 2007), com 14 itens, que visa avaliar o estádio *identidade de grupo* na adolescência inicial (Newman & Newman, 2015).

Tabela 1: Escala EPSI e GIS, dimensões, itens e consistência interna

		Alfa		
Dimensões	**Exemplo**	**E1**	**E2**	**E3**
		EUA	PT	PT
Confiança	I have few doubts about myself	.63	.73	.78
Autonomia	I like to make my own choices	.62	.82	.83
Iniciativa	I rely on other people to give me ideas	.57	.71	.74
Laboriosidade	I'm good at my work	.75	.80	.80
Identidade de grupo	No group I know really wants me to be a member	.80	/	/
Identidade	I know what kind of person I am	.71	.84	.86
Intimidade	I'm ready to get involved with a special person	.63	.69	.70

Legenda: E1 (Rosenthal, Gurney & Moore, 1981); E2 (Oliveira, 2005); E3 (Cabral & Matos, 2010); Identidade de Grupo (Newman, Lohman & Newman, 2007)

Para a avaliação do PYD optou-se pela escala *PYD-SF- Positive Youth Development Short Form*. (Geldorf et al 2014), adaptada à realidade de uma amostra de 2.700 jovens portugueses (16-29 anos, $\overline{X}$ = 21,3) portugueses. A Tabela 4 apresenta as dimensões, exemplos dos itens e dados para os 5 meta-indicadores. No final da tabela é apresentada a escala proposta pelos autores para a avaliação do sexto C (Contribuição), com 12 itens e duas dimensões.

Tabela 2: Escala PYD[1] e de Contribuição[2], dimensões, itens e consistência interna

Dimensões	Exemplo de item	Itens	Alfa
Conexão	Tens muitas conversas positivas com os teus pais.	8	.80
Confiança	Estou muito satisfeito/a por ser como sou.	6	.77
Consciência	Dificilmente faço coisas que sei que não devia fazer.	8	,67
Competência	Sou tão inteligente como os outros jovens da minha idade.	6	.86
Compaixão	Incomoda-te que aconteçam coisas más a qualquer pessoa.	6	.77
Contribuição[2]	During the last 12 months, how many times have you: been a leader in a group or organization?	12	.75 a .81

Legenda: [1]Matos, Santos & Reis, 2017; [2]Geldorf et al 2014

2.3 Estudos empíricos

Os resultados para o DP e o PYD são apresentados em três eixos: (a) variáveis demográficas (sexo, idade, rendimento económico); (b) variáveis contextuais (escola e pais); (c) Outras variáveis. Em cada eixo são apresentados os resultados mais gerais existentes na literatura, seguidos dos resultados em amostras norte-americanas e dos resultados de estudos com amostras portuguesas.

2.3.1 Variáveis demográficas

No que diz respeito à variável sexo é expectável a existência de perfis diferentes para rapazes e rapatigas. No estudo norte-americano de 1981 os resultados mostram valores mais elevados para as raparigas na dimensão intimidade e, para os rapazes, na dimensão iniciativa (Rosenthal, Gurney & Moore, 1981). Em estudos mais recentes com universitários portugueses as diferenças parecem estar ao nível da laboriosidade, mais associada às raparigas, e à confiança, mais associada aos rapazes (Silva & Costa, 2005; Oliveira, 2005). Quanto ao PYD os estudos norte-americanos apresentam valores em geral mais elevados para as raparigas (Lerner, 2013). Em estudos com amostras de adolescentes portugueses encontramos diferenças estatisticamente significativas com valores mais elevados para as raparigas no total da escala e de todas as dimensões, com exceção da dimensão *conexão* (Peixoto, 2013; Teixeira, 2013), sendo que noutros estudos esta diferença com vantagem para as raparigas apenas se verifica nas dimensões *consciência e compaixão* (Tinoco, 2013), ou na sub-dimensão consciência social (Matos, Santos & Reis, 2017).

Quanto à idade, o estudo de 1981 (Rosenthal, Gurney & Moore, 1981), apresenta como expectativa valores mais elevados de DP para Alunos mais velhos (11º ano), por terem mais tempo para a resolução positiva das crises. Apesar de neste estudo os resultados corroborarem a expectativa, o mesmo não acontece em estudos posteriores (e.g. Marcon, 1997) ou em estudos com amostras portuguesas, possivelmente porque as amostras incluem universitários com idades muito homogéneas (Oliveira, 2005). No que diz respeito ao PYD, no estudo longitudinal 2002-2010 com jovens norte-americanos, os valores de PYD decrescem do 5º para o 9º ano (Phelps et al., 2009; Bowers et al., 2010), com exceção para a *consciência* e a *compaixão*, que sobem do 8º para o 9º ano (Bowers et al., 2010). Se em algumas amostras portuguesas verifica-se alguma estabilidade do PYD ao longo do 3º ciclo (Peixoto, 2013; Teixeira, 2015), no estudo com jovens entre os 16-29 anos, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *confiança* e na sub-dimensão *competência social* (dimensão *competência*), com valores mais elevados para os jovens entre os 16-19 em relação aos valores dos jovens entre os 20 e os 29 anos (Matos, Santos & Reis, 2017).

No que diz respeito ao estatuto socioeconómico, de forma consistente com a literatura, um dos estudos norte-americanos expõe o impacto negativo da pobreza no valor global de DP, e em cada uma das dimensões, com maior impacto nos rapazes (Marcon, 1997). Contudo, num estudo com uma amostra portuguesa onde esta variável foi analisada não se descobriram diferenças estatisticamente significativas (Oliveira, 2005). O impacto do rendimento familiar também se faz sentir no PYD global em amostras norte-americanas (Lerner, 2013), o que também sucede num dos estudos portugueses revistos, com uma exceção, estatisticamente significativa, na sub-dimensão valores pessoais (dimensão consciência), cujos resultados mais altos surgem em participantes com estatuto socioeconómico mais baixo (Matos, Santos & Reis, 2017).

2.3.2 Variáveis contextuais

Sem informação nos estudos norte-americanos revistos sobre a relação entre o DP e as variáveis familiares, encontramos em estudos portugueses correlações positivas entre o DP e a vinculação parental, sendo o laço emocional com os pais preditor de DP (Cabral & Matos, 2010). Verifica-se também uma correlação positiva entre o DP da mãe e o DP dos filhos, com destaque para a dimensão confiança, bem como entre o DP e a perceção de amor por parte da mãe e do pai (Oliveira, 2005). No caso do PYD, os resultados do estudo longitudinal norte-americano chama a atenção para a importância determinante dos adultos do contexto (pais, professores, treinadores ou mentores), que surgem no estudo como preditores de valores positivos (Lerner, 2013). Em estudos portugueses encontramos uma correlação positiva entre o PYD e a escolaridade dos pais (Tinoco, 2013).

A relação do DP com a escola é abordada de forma restrita nos estudos revistos e carece de maior aprofundamento. É exceção um estudo norte-americano que identifica o impacto negativo de retenções até ao 7º ano, com maior expressão nas dimensões *autonomia* e *laboriosidade* (Marcon, 1997). Quanto ao PYD surge na amostra dos EUA correlacionado com o EAE (dimensões comportamental, cognitiva e emocional) e com o rendimento escolar (Lerner, 2013). No caso do estudo português, com jovens mais velhos (16-29 anos), o PYD está associado a menor aborrecimento em aula, menor pressão com trabalhos de casa e maior perceção de competência académica (Matos, Santos & Reis, 2017).

2.3.3 Outras variáveis

Em relação ao DP nas amostras de universitários portugueses, destaca-se a associação negativa entre o DP e a ansiedade, bem como a relação de níveis baixos de confiança com médias mais altas de todos os tipos de medos, pensamentos obsessivos e comportamentos compulsivos (Silva & Costa, 2015). Quanto ao PYD, surge no estudo norte-americano longitudinal negativamente associado a comportamentos de risco ou problemáticos, e positivamente associado a valores de sucesso, autorregulação, esperança no futuro e à dimensão *contribuição* (Lerner, 2013). Em estudos portugueses verificam-se correlações positivas entre o PYD e processos de autorregulação intencional (Peixoto, 2013), o bem-estar subjetivo (Teixeira, 2015) e preocupações menos frequente e menos intensas (Matos, Santos & Reis, 2017).

3. Envolvimento dos Alunos na Escola

3.1 Aspetos teóricos

O Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), não sendo um conceito recente, tem ganho visibilidade na literatura científica, conquistando autonomia teórica e empírica em relação a construtos como a motivação, a ligação à escola e a autorregulação das aprendizagens (Veiga, Carvalho et al., 2010; Veiga, 2012). Parte desta visibilidade deve-se à crescente evidência do EAE como mediador entre os fatores contextuais ou pessoais do aluno e os seus resultados escolares (Lam et al., 2014; Veiga, Burden, Appleton et al., 2014), empiricamente associado: (a) às aprendizagens, notas e comportamentos positivos (Lam, Wong, Yang & Liu, 2012); (b) ao rendimento académico, sucessos ao longo da

trajetória, autoestima e ajustamento social (Idem); (c) à proteção em relação ao abandono escolar, delinquência, consumo de substâncias e a comportamentos antissociais (Idem); (d) ao bem-estar e ao desenvolvimento (Lam et al., 2014; Veiga, Bahia et al., 2012). Destaca-se ainda a compreensão do EAE como estado e não um traço, cuja maleabilidade legitima e abre horizontes para intervenções positivas e eficazes (Lam et al., 2012). Por estas razões o EAE surge simultaneamente como antídoto e solução para as questões escolares (Veiga 2012).

A definição do EAE integra algumas ideias fortes, como energia em ação (Veiga, Burden, Appleton et al. 2014), compromisso com a aprendizagem (Lam et al., 2012) e a escola (Veiga, Festas et al., 2012; Veiga, Taveira et al., 2014). Um consenso em torno do EAE é a sua natureza multidimensional. Um consenso que não se estende ao número e natureza das dimensões. O estudo do envolvimento identifica desde o início a dimensão comportamental e afetiva, a que mais tarde se associa uma dimensão cognitiva (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Lam et al., 2014). É no contexto do debate sobre uma quarta dimensão, que surge o *envolvimento agenciativo*, dimensão capaz de ampliar a capacidade explicativa e discriminativa do modelo e que se define como: "*processo através do qual os estudantes, intencional e proactivamente, personalizam e enriquecem o que é aprendido, bem como as condições em que tal acontece*" (Veiga, Festas et al., 2012, p. 32). Esta dimensão completa o modelo do EAE, cuja proposta terminológica e metodológica orienta a presente investigação e na qual o EAE é apresentado como (Idem): "… *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola"* (Veiga, 2013, 442)

Além da diversidade ao nível da conceptualização, surge como fragilidade do conceito a dispersão metodológica (Lam et al., 2012). O desejo de uma clarificação conceptual e empírica motivou o estudo internacional "*Exploring Student Engagement in Schools Internationally*", com a participação de 12 países, entre os quais Portugal (Lam et al., 2012). O mesmo desafio motivou também o projeto "Students Engagement in Schools: Differenciation and Promotion", que procurava integrar as linhas de investigação já em curso em Portugal.

3.2 Instrumentos de avaliação

O modelo de quatro dimensões e o trabalho teórico e empírico dos últimos anos conduziu à apresentação da *EAE-E4D – Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala de 4 Dimensões* (Veiga, 2013). O estudo-chave de apresentação da escala, com uma amostra de 685 alunos, do 6º, 7º, 9º e 10º anos (11-21 anos, $\overline{X}$ = 13,82), de diferentes zonas do país (incluindo meios ruais e urbanos), validou

a pertinência teórica e empírica do modelo, bem como a qualidade psicométrica da escala (Veiga, 2013, 2016), corroborada por outros estudos (e.g. Leite & Veiga, 2016; Silva, Ribas & Veiga, 2016). A Tabela 4 apresenta algumas informações dobre a EAE-E4D.

Tabela 4: Escala EAE-E4D, dimensões, itens e consistência interna (Veiga, 2013)

Dimensões	Exemplo	Itens	Alfa dim.
Cognitiva	01. "Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir."	5	.768
Afetiva	06. "A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a)"	5	.823
Comportamental	11. "Falto à escola sem uma razão válida" (item invertido)	5	.706
Agenciativa	16. "Durante as aulas, coloco questões aos professores"	5	.855
Total	/	20	.828

3.3 Estudos empíricos

Como anteriormente, os resultados para o EAE surgem organizados em três eixos, sendo apresentados em cada eixo os resultados existentes na literatura (gerais), seguidos dos resultados do estudo internacional e, depois, dos resultados de alguns estudos com amostras portuguesas.

3.3.1 Variáveis demográficas

Os valores mais elevados de variáveis como resultados académicos, motivação intrínseca e persistência junto das raparigas, sugere que o mesmo aconteça com o EAE (Lam, et al., 2012). Este resultado, não sendo evidente em todos os estudos (Veiga, Burden, Appleton, et al. 2014), é uma tendência no estudo internacional (Lam, et al., 2012). Nas amostras portuguesas as diferenças são significativas ao nível da dimensão comportamental do EAE, com vantagem para as raparigas, ainda que os rapazes apresentem valores ligeiramente superiores na dimensão agenciativa (Conboy et al., 2014; Veiga, Robu, Moura et al., 2014).

Quanto à idade é conhecida a diminuição do EAE a partir dos 11 anos (Conboy et al., 2014; Veiga, Robu, Moura et al., 2014). O estudo internacional corrobora esta tendência (Lam et al., 2014; 2016) e estudos portugueses também (Veiga, Robu, Appleton et al., 2014; Fernandes, Caldeira & Veiga, 2014).

Existindo em geral uma associação positiva entre EAE e o estatuto económico, social e cultural (Conboy et al., 2014), bem como uma associação negativa entre o EAE e famílias empobrecidas, monoparentais e pais com baixa escolaridade (Miranda & Veiga, 2014), nos estudos revistos a relação surge apenas como sugestão para os resultados de alunos em turmas PIEF (Miranda & Veiga, 2014).

3.3.2 Variáveis contextuais

Do ponto de vista do contexto, apesar da grande influência dos pares na adolescência, destaca-se na literatura do EAE, por ordem de importância, a perceção de apoio por parte dos professores, dos pais e só depois dos pares (Lam et al., 2014, 2016; Veiga, Wentzel et al., 2014).

No que diz respeito à família o estudo internacional reforça esta ideia evidenciando que, apesar de o apoio parental diminuir durante a adolescência, não deixa de ser importante (Lam, Jimerson et al., 2014). Os estudos com amostras portuguesas corroboram a importância da perceção de apoio por parte dos pais (Conboy et al., 2014), bem como a importância das manifestações de confiança e o elogio, versus as expressões de controlo e recriminação (Silva, Veiga, Pinto & Ribas, 2017).

No que diz respeito à escola, a interação com os professores é um preditor do EAE, destacando-se a perceção de apoio por parte dos professores e a gestão de sala de aula, isto é a disciplina e um ambiente positivo para a aprendizagem (Veiga, Taveira et al., 2014). O estudo internacional corrobora os resultados (Lam et al., 2014, 2016). Em estudos nacionais percebemos que a perceção de apoio por parte dos professores, associada ao EAE, inclui a justiça do tratamento dado aos alunos, as manifestações de interesse pelos alunos e o professor acreditar nas capacidades do aluno para aprender (Malveiro & Veiga, 2016a). Destacam-se também os resultados que confirmam a correlação entre o EAE e o apoio dos pares (Malveiro & Veiga, 2016b), bem como no que diz respeito aos contextos instrucionais, a correlação entre o EAE e a perceção do clima criativo da sala de aula (Malveiro & Veiga, 2016a). Por último é importante destacar a correlação entre o EAE e o rendimento académico, bem como, a correlação negativa entre o EAE e as retenções (Veiga, Bahia et al., 2012)

3.3.3 Outras variáveis

Na literatura o EAE surge negativamente associado a variáveis como comportamentos desviantes (Conboy et al., 2014), consumo de substâncias, e amigos problemáticos (Conboy et al., 2014). Estudos com amostras portuguesas corroboram a correlação negativa do EAE com comportamentos

disruptivos (Fernandes, Caldeira & Veiga, 2014). Outros estudos corroboram resultados existentes na literatura evidenciando a correlação do EAE com as aspirações académicas (Veiga, Robu, Moura et al., 2014), bem como a correlação positiva do EAE com a orientação para o futuro e a correlação negativa do EAE com uma visão ansiosa do mesmo (Janeiro & Veiga, 2014). Por último destaca-se a associação entre o EAE e o autoconceito global (Veiga, Bahia et al., 2012), corroborada noutros estudos com amostras portuguesas (Leite & Veiga, 2016).

4. Conclusões

Esta revisão inicial é um primeiro mergulho no DP, para aprofundar a missão de apoiar o desenvolvimento pessoal e social, e no EAE, para perceber o seu potencial nessa missão. Desta primeira contextualização identificamos quatro pistas para ir mais longe.

A primeira é a associação entre o EAE e o DP. Referida na literatura (Lam et al., 2014, Veiga, 2012, Veiga, Burden, Appleton et al., 2014) e sugerida na correlação entre o EAE e o autoconceito (Leite & Veiga, 2016), é uma hipótese que necessita de aprofundamento teórico e empírico. A segunda, ligada à atualidade dos estudos revistos, razoável no caso do EAE, mas bastante desatualizada no caso do DP, é a importância de uma pesquisa sistematizada, que permita a revisão de estudos mais recentes e com amostras mais jovens. A terceira é a relação entre o DP e a realidade escolar, um ângulo que requer maior estudo e, como na questão anterior, uma pesquisa mais sistematizada e alargada. A quarta pista é a necessidade de apoiar a construção de instrumentos válidos, tanto ao nível do DP (Rosenthal, Gurney & Moore, 1981; Veiga, 2012), como do EAE (Lam et al. 2012).

Na literatura do PYD repete-se o estribilho "*Problem-free is not fully prepared*" (Pittman, 1999). É interessante que o autor complete a frase associando ao imperativo do crescimento integral o envolvimento: "…and *fully prepared isn't fully engaged."* (Idem).

Nota

O presente artigo insere-se num estudo mais amplo e em curso, com o título *"Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Um estudo no 2º e 3º ciclos"*, realizada pelo primeiro autor com a orientação do segundo autor, Professor Feliciano H Veiga, no âmbito do Doutoramento em Psicologia da Educação.

Referencias

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth Adolescence, 39*, 720-735.

Cabral, J. & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychological, 52* (1), 55-77.

Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2013). Desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral. In F. H. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola (pp. 121-176).* Lisboa: Climepsi Editores.

Carvalho, N. A. (2015). *Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa (dissertação de mestrado em Educação - Formação Pessoal e Social).* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Carvalho, N. A., & Veiga, F. H. (2017). Recursos individuais e contextuais de desenvolvimento pessoal: Adaptação portuguesa do Developmental Assets Profile. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, *Vol. Extr. (14),* pp. 122-127. DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2537

Conboy, J., Veiga, F., Carvalho, C., & Galvão, D. (2014). Some Social-Relational Correlates of Student Engagement in Portugal. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação (pp. 248-265).* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Decreto Lei n.º 46/86 (1986). *Lei de Bases do Sistema de Ensino. Diário da República: I série*, N.º 237 (14-10-1986), 3068-3081.

Douvan, E. (1997). Erik Erikson: Critical Times, Critical Theory. *Child Psychiatry & Human Development, 28* (1), 15-21.

Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Iberoamericana de Educación, 66* (1): 1-12.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 59–109.

Geldorf, G.J., Bowers, E.P., Boyd, M.J., Mueller, M.K., Napolitano, C.M., Schmid, K., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (2014). Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence, 24*, 1, 163-176.doi: 10.1111/jora.12039

Janeiro, I., & Veiga, F. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação (pp. 386-398)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Jones, R. M. (2011). Psychosocial Development and First Substance Use in Third and Fourth Grade Students: A Short-Term Longitudinal Study. Hindawi Publishing Corporation, *Child Development Research*. 1-6.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, …, Zollneritsch, J. (2012). Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.

Lam, S., Wong, B. P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Mode. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement (pp. 403-419*). New York: Springer.

Lam, S.-f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, …, Zollneritsch, J. (2016), Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology, 86* (1), 137-153.

Lam, S-F., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, …, Zollneritsch, J. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly, 29* (2), 213–232.

Leite, A., & Veiga, F. (2016). Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação (pp. 566-582)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lerner, R (Coord.) (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Connecticut: National 4-H Council.

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence, 25*, 10-16. doi: 10.1177/0272431604273211

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, …, von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence, 25* (1), 17-71.

Malveiro, F., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção do clima de criatividade e o apoio dos professores. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho (pp. 105-121).* Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Malveiro, F., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos na escola - direitos percebidos e relação com os colegas. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico (pp. 268-286)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Marcon, R. (1997). *Influences on Psychosocial Development of Inner-City Early Adolescents. Paper presented at the Biennial Meeting*. Washigton DC: Society for Research in Child Development.

Matos, M. G., Santos, T. & Reis, M. (2017). *Be positive – Positive Youth Development (PYD) in adolescentes: Portuguese report*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Ed. ASA.

Miranda, V., & Veiga, F. (2014a). Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação (pp. 601-618).* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Newman, B. & Newman, P. (2015). Development through life: A psychossocial approach (12ª Ed.). Stamford: Cengage Learning.

Newman, B. M., Lohman, B. J. & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence, 42* (166), 241-63.

Oliveira, J. (2005). *Desenvolvimento psicossocial e estilos de vinculação: Convergência e divergência de percepções de satisfação na família (tese de doutoramento em psicologia).* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

ONU (1989). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*.

Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano (12ª Ed.).* Porto Alegre: McGraw-Hill Education.

Peixoto, J. F. (2013). *Desenvolvimento Positivo na Adolescência: Contributos da Autorregulação Intencional (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação).* Braga: Universidade de Filosofia da Universidade católica Portuguesa.

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 571-584.

Pittman, K. (1999, September). *The Power of Engagement*. Washington, DC: The Forum for Youth Investment.

Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From Trust to Intimacy: A New Inventory for Examining Erikson's Stages of Psychosociai Development. *Journal of Youth and Adolescence, 10* (6), 525-537.

Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (Eds.) (2007). *Approaches to positive youth development*. London: Sage Publications.

Silva, C., Ribas, A., & Veiga, F. H. (2016). Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na Escola (E4D-EAE): Análise fatorial confirmatória e consistência interna. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação (pp. 35-46).* Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação

Silva, C., Veiga, F. H., Pinto, É., & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas perceções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.* (05), 28-32. Doi: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2189

Silva, M. G. & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica, 2* (23), 111-127.

Teixeira, A. L. (2015). *Desenvolvimento positivo na adolescência e bem-estar subjetivo: Um estudo exploratório (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação).* Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Tinoco, A. (2013). *Desenvolvimento Positivo dos Adolescentes: Estudo de adaptação da versão portuguesa da escala (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação).* Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Veiga, F. H. (2004). Desenvolvimento psicossocial de professores e futuros professores de ciências e matemática: Adaptação da escala *Inventory of Psycho-social Balance (IPB)*. In M. O. Valente (Orgs.), *Itinerários: Investigar em educação*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*,1224-1231

Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 217*, 813-819.

Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., …, Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SESIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha, pp. 3356-3362.

Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, ..., T. Pereira (Orgs), *Atas do I CIEAE: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 1916-1928)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, M. C., Janeiro, I., Baía, S., …, Caldeira, S. (2010). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação-Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal, pp. 117-123.

Veiga, F. H., Festas, I. Taveira, C., Galvão, D., Janeiros, I., Conboy, …, Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico - Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46* (2), 31-47.

Veiga, F. H., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação (pp. 348-360)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H., Taveira, S., Caldeira, S., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e acção dos professores: Uma revisão da literatura. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, ..., T. Pereira (Orgs), *Atas do I CIEAE: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 1895-1905)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, ..., T. Pereira (Orgs), *Atas do I CIEAE: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 1867-1880)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Resiliência na ambiência escolar: Desafios no enfrentamento de um contexto educacional fragilizado

Gabrielly Laís de Andrade Souza[1], Marcos Alexandre de Melo Barros[2],
Fredson Murilo da Silva[3], Gleize Cristina França de Barros[4], Andreza Cavalcante Vasconcelos[5]
[1]Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), [2]Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)),
[3]Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), [4]Universidade Federal de Pernambuco (Brasil),
[5]Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)
E-mails: Gabriellylais18@gmail.com, Marcos@marcosbarros.com.br, Fredmurilo18@hotmail.com,
Gleizebarrosf@gmail.com, Andrezacavalcanti@hotmail.com

Resumo

Um dos temas de maior relevância na atualidade é a educação, seja pela responsabilidade sociocultural que exerce, ou pela representação de progresso humano que possui, sendo papel do educador encorajar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Neste cenário, apresentamos este estudo que tem como objetivo: Discutir a questão da resiliência no ambiente escolar elencados aos desafios e dificuldades vivenciados no ensino. De forma metodológica, trata-se de uma revisão integrativa de literatura, utilizando-se quatro descritores: "Resiliência"; "Ensino" "Professor Resiliente" e "Contexto Escolar". A pesquisa da literatura sobre o assunto ocorreu em livros e nas bases de dados Medline, Google Acadêmico, Scielo, Lilacs (BIREME) entre os anos de 2001 a 2015. Quanto aos resultados encontrados, inferimos que os estudos frente a esta temática ainda são incipientes ao que condiz o contexto escolar. No entanto inúmeras adversidades circundam o ambiente de ensino, o que dificulta o progresso educacional a exemplo: ausência de materiais didáticos, salas superlotadas, a falta de um auxiliar em salas de ensino básico, o curto tempo para os inúmeros conteúdos, violência nas escolas de periferias, omissão de pais ou responsáveis frente ao acompanhamento escolar de seus filhos, difícil acesso as instituições. Pode – se então dizer que a função exercida pelo docente é um verdadeiro desafio, trata – se de um trabalho multifacetado, necessitando de vastas habilidades, dentre elas a de compreender a pluralidade cultural de cada aluno, e atender a heterogeneidade destes. Estando o educador cercado de situações que incitam o enfretamento de condições adversas em seu meio, requer, pois, que estes sejam intrinsicamente resilientes. Ao concluir esse estudo, elucidamos a relevância da resiliência na educação, de modo a influenciar positivamente no enfrentamento de situações complexas e adversas, resultando em uma melhor adaptação docente e de toda comunidade escolar.

Palavras-Chaves: Resiliência; Ensino; Professor Resiliente; Contexto Escolar

Abstract

Conceptual Framework: One of the most relevant topics today is education, whether due to its socio-cultural responsibility or the representation of human progress it has, and the educator's role is to encourage the cognitive development of students. **Objective:** To discuss the issue of resilience in the school environment related to the challenges and difficulties experienced in teaching. Methodology: This is an integrative literature review, using four descriptors: "Resilience"; "Teaching" "Resilient Teacher" and "School Context". The literature search on the subject took place in books and databases Medline, Google Scholar, Scielo, Lilacs (BIREME) from 2001 to 2015. **Results:** Studies on this subject are still incipient to what suits the school context. However, numerous adversities surround the teaching environment, which hinders educational progress, such as the absence of teaching materials, overcrowded classrooms, the lack of an assistant in elementary schools, the short time for the many contents, violence in schools. peripheries, omission of parents or guardians in the face of school attendance of their children, difficult access to institutions. It can then be said that the function performed by the teacher is a real challenge, it is a multifaceted work, requiring vast skills, including understanding the cultural plurality of each student, and addressing their heterogeneity. Being the educator surrounded by situations that incite the confrontation of adverse conditions in its environment, therefore requires that they be intrinsically resilient. **Conclusion:** The relevance of resilience in education is elucidated, in order to positively influence the coping with complex and adverse situations, resulting in a better adaptation of teachers and the entire school community

Keywords: Resilience; Teaching; Resilient Professor; School context

1. Introdução

Um dos temas de maior relevância na atualidade é a educação, seja pela responsabilidade sociocultural que exerce, ou pela representação de progresso humano que possui, de maneira geral pode–se dizer que a ambiência educacional agrega diversos valores, englobados em sua multidimensionalidade, sendo papel do educador encorajar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, cuja missão é verdadeiramente educacional, bem como favorecer o processo de construção humana dos seus discentes, de modo a contribuir holisticamente com a sua formação (Leal, Röhr e Régnier, 2011).

Concerne dizer que a educação não torna–se uma temática importante apenas para os profissionais da área, mas um de seus principais interesses é de cunho público, o assunto é apontado como uma das principais pautas do país, e uma das motivações para tal fato, é o exíguo avanço do desenvolvimento educacional quando comparado ao de outras nações com o mesmo ritmo de crescimento econômico,

deste modo é perceptível a existência de desafios encontrados entorno do meio pedagógico, que devem ser diagnosticados, controlados e principalmente vencidos diariamente (Farjado, 2015)

Diante do exposto, é justificável essa involução na esfera educativa devido ao paradoxo existente entre a pertinência do ensino para formação de uma sociedade consciente, crítica e evoluída, contrapondo a oferta de uma infraestrutura que, em sua maioria é paupérrima, com turmas superlotadas. Esse conjunto de fatores nos faz inferir que, os alunos tornam-se desmotivados, e junto aos baixos salários dos educadores, dentre tantos outros percalços, resultando em um ensino inepto.

Desse modo, é possível afirmar quão desafiador é ser educador nesse país, partindo para etimologia da palavra, reconhece a expressão "desafiar" como sinônimo de enfrentar, ou ainda como assinala Farjado (2015), o desejo de alcançar determinado objetivo ou algo.

Contudo, podemos dizer que a função exercida pelo docente é um desafio, pois, trata–se de um trabalho multifacetado, necessitando de vastas habilidades, dentre elas a de compreender a pluralidade cultural de cada aluno, e atender a heterogeneidade destes. Além disso, é imperativo seguir a demandas burocráticas e institucionais, exigidas pelo núcleo escolar, sendo válido ressaltar que, estando o educador cercado de situações que incitam o enfretamento de condições adversas em seu meio, requer, pois, que estes sejam intrinsicamente resilientes, ou mesmo que tenham desenvolvidos em sua formação essa identidade, possibilitando a partir desta característica a aptidão de lidar com o desconhecido (Costa e Rocha, 2012).

No Brasil o termo resiliência ainda é pouco difundindo, restringindo–se em maior número a determinados grupos como o de engenheiros, físicos e odontólogos, no entanto seu significado aplicado por estes profissionais faz referência à resistência de materiais. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas a palavra vem sendo utilizada há menos tempo, e ainda percebe–se certa dificuldade na interpretação da mesma, seja em seu uso formal ou informal, esse vocábulo apresenta ser desconhecidos em algumas áreas como exemplo na educação, diferentemente do que ocorre em outros países, onde sua significância se distingue da apresentada pela língua portuguesa, e sua aplicação é feita em larga escala educacional (Yunes e Szymannski, 2001).

Entretanto, quando se referência resiliência no construto psicológico, se mantém uma distância do conceito empregado pela física, sendo então definido a partir de um modelo matemático, permeando a necessidade de atenção para impedir interpretações errôneas a cerca da metáfora empregada, onde intercorre do termo, tensão, deformação, para relação adaptação ou ajustamento para condições adversas, essas conjunturas dificultam a descrição precisa da palavra, por existir objeções frente ao esclarecimento de termos como adaptação e ajustamento (Yunes e Szymannski, 2001).

Através de levantamento e análises de textos, Farjado, Minayo e Moreira (2010) descreveram o adjetivo resiliente, como pessoas que resistem ao choque, assim como objetos que possuam esta característica. Acrescentando ainda em sua elucidação sobre o vocábulo, como sendo uma união

de qualidades, que assegura o processo de adaptação criativa, bem como a transforma diante das adversidades e riscos apresentados ou vivenciados. De modo geral, representa a inclinação do ser humano, para recuperar–se em meio a circunstâncias nefastas, mantendo-se positivo e em equilíbrio.

Ao tratarmos da educação, é imprescindível que a escola esteja inserida no contexto que vise além da aprendizagem epistemológica, o desenvolvimento humano de seus atores, tendo como meta proporcionar aos estudantes uma educação resiliente, por meio de atividades baseadas nas experiências vivenciadas pelos alunos, tarefas desafiadoras, que provoquem motivação e como consequência torne–se mais atrativa (Costa e Rocha, 2012).

Para tanto Castro (2001), defende a interação entre professor e aluno como forma facilitadora no alcance da formação humana, tendo a instituição o papel fundamental de criar um "lócus" educacional estimulante e rico, instituindo a resiliência como atributo central das organizações e modelos educativos, viabilizando capacidades mais resilientes, permitindo melhores respostas as condições adversas, associada a obtenção de soluções eficazes, alusivos aos desafios experienciados na sociedade.

2. Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa que tem como finalidade reunir e sintetizar o conhecimento científico encontrado nas bases de dados pesquisadas sobre o tema investigado para melhor compreensão da temática (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

A busca dos artigos foi realizada de maio a julho de 2019, selecionando artigos científicos publicados no período de 2001 a 2015 nas seguintes bases de dados: Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-Bireme), SCOPUS e US National Library of Medicine National Institutes of Health (PUBMED). Para que se iniciasse o levantamento nestas bases, foram estudados os Descritores de Saúde (DeCS), na perspectiva de encontrar obras que respondessem ao problema investigado.

Para alcance dos objetivos da pesquisa, realizou-se um estudo de revisão da literatura seguindo oito etapas: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados; (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados. Todas essas etapas foram percorridas para elaboração deste estudo, que teve como eixo norteador a questão da resiliência no ambiente escolar dentro de um contexto educacional fragilizado.

De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), para a construção de uma revisão integrativa, deve-se percorrer seis etapas:

Primeira etapa: definiu-se os objetivos do estudo, as palavras--chave, e levantou-se a questão da pesquisa: Como desenvolver a resiliência no ambiente escolar apesar dos desafios no enfrentamento de um contexto educacional fragilizado?

Segunda etapa: iniciou-se a busca através dos descritores em Ciências da Saúde da Biblioteca Virtual em Saúde (DeCS-BVS), nas bases selecionadas. Foram utilizados os seguintes descritores: "resilience", "education" e "lecture". Ainda nesta etapa foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: produções científicas em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, que tivessem o texto completo, sendo que os artigos originais estivessem disponíveis na íntegra e abordassem a resiliencia no ambiente escolar. Os critérios de exclusão adotados foram, estudos duplicados, pagos, e que não atendessem às questões do estudo. A análise das referências foi baseada nas publicações dos últimos quatorze anos (de 2001 a 2015), buscando atualizar as últimas publicações sobre o tema. Após essa busca, foram encontrados 210 artigos.

Terceira etapa: consistiu-se no momento de seleção dos artigos; após realizada a leitura dos títulos e dos resumos, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, selecionaram-se 25 artigos.

Quarta etapa: momento da análise crítica dos estudos incluídos na revisão integrativa; os artigos selecionados foram analisados mediante a leitura dos textos na íntegra, buscando-se delimitar as categorias de análise, de modo a responder aos objetivos da pesquisa. A amostra totalizou 15 artigos.

Quinta etapa: fase em que ocorreu a interpretação e a discussão dos resultados.

Sexta etapa: momento em que foi construída uma revisão e síntese sobre a resiliência no ambiente escolar para o processo de Educação em Saúde. Os aspectos éticos foram respeitados, e os direitos autorais dos artigos, analisados.

3. Resultados e discussão

O universo educacional, tramita em acelerada mudança, sendo marcado pelo avanço teórico sobre as relações humanas e sociais que são estabelecidas nas escolas. Porém, o sistema de ensino brasileiro ainda encontra muita dificuldade para atender as demandas vigentes, especificamente as que remetem a esfera social.

Os problemas de enfretamento que obstaculiza o cotidianos, se instalam nas diferentes redes hierárquicas, seja gestores, professores e demais funcionários, os fazendo assumir na maioria dos casos uma postura rígida, autoritária, onde afastam–se do conduto de resolução do problema, e

interpelam a relação professor - aluno, possibilitando a disseminação do desrespeito entre os pares (Salles e Filho 2010; Castro, 2001).

É possível a partir da afirmativa acima, realizar uma dialética com o pensamento pedagógico esboçado por Friedrich Bollnow, onde refere ser imperioso para os educadores, a reflexão e estudo do pensamento, com o propósito de repensar suas ações didáticas, seu papel como docente e ressignificar ideias tidas como consolidadas e acabadas, valendo-se que não pode-se nem deve-se cometer equívocos passados, de modo a compreender que a práxis pedagógica é bem mais que "ação pela ação", exige dos mediadores do saber, observação, permitindo que o sujeito se enxergue e interaja com sua realidade e seu mundo, de modo pacífico e com autocontrole (Silva, 2010).

Vale salientar nesse contexto os modelos filosóficos elencados por Bollnow, que traz em suas descrições textuais as concepções mecânica-artesanal e a orgânica, estás se diferenciam entre si, pelos princípios que as regem. A visão mecânico–artesanal tem caráter técnico, nela o instrutor segue um modelo anteriormente determinado, repassando aos seus aprendizes normas e técnicas, que devem ser rigorosamente preservadas e repetidas, para que se alcance o resultado esperado, sendo criada de fora para dentro, limita seus artesãos e os impõe um papel meramente reprodutor (Silva Röhr, 2012).

Por conseguinte, o que se apresenta na educação mecânica é uma formação reducionista, segue–se passos como, selecionar conteúdo e material, elaborar plano de ensino, e explicitar a imagem que o educador visualiza, entendo –se educar como forma de moldar o discente a partir do que o orientador transmite e acredita, existem metas a serem conquistadas, porém não se é levado em conta as idiossincrasias e subjetividades de cada educando, fundamentando –se na filosofia existencial onde, agrega –se valores repressores ao que remete a ação pedagógica (Silva e Röhr, 2012; Silva, 2010).

Dada afirmativa acima, se contrapõem com a descrição de liberdade, autonomia, que é possível vivenciar na concepção da teoria orgânica, esta acontece de dentro para fora, sendo inata, havendo valorização das potencialidades humana, o intento educacional é contribuir para o desenvolvimento livre do humano (aprendiz), fazendo transcender sua essência de modo a impedir que esta se corrompa, ao contrário cresça e seja frutífera, para tal resultado é sumariamente importante o atuar pedagógico do educador como jardineiro, onde seu papel vai além do ensinar, busca proteger e oferecer meios necessários para que cada "semente" se desenvolva segundo suas propriedades (Silva e Röhr, 2012);

Como assinala Silva e Röhr (2012), deve–se instituir um projeto político- pedagógico que não seja tecnicista, irresoluto e frio as disposições globais, é imprescindível conceber uma proposta que conduza a um modo significativo para o pensar, e o fazer da escola, que tenha como premissas coerência com a realidade do sujeito, e o respeito ao outro como um de seus principais princípios,

direcionando para independência do humano e a intervenção social, podendo–se assim dizer que tais aspectos equivalesse a filosofia da esperança.

Toda ideologia apresentada acima, acaba por ser considerado por alguns uma utopia, algo encantador, que, no entanto, quando considerada a realidade educacional do nosso país, torna–se um sonho quase que impalpável longínquo. O ensinar passa a ser uma condição desafiadora para educador, estando este inserido em constante campo de situações adversas, onde muitos atuam baseado em erros e acertos, somado ao fato de por vezes não contar com apoio de gestores, e outros responsáveis pela instituição, levando - os ao sentimento de ansiedade e insegurança (Castro, 2001).

Corrobora-se essa declaração, ao trazer a fala de Farjado 2015, quando considera os "desafios encontrados na prática docente" (p. 127), o mesmo explicita fatores como ausência de materiais didáticos, salas superlotadas, a não presença de um auxiliar em salas de ensino básico, o despreparo dos alunos, o curto tempo para os inúmeros conteúdos a ser ministrados, violência nas escolas de periferias, omissão de pais ou responsáveis frente ao acompanhamento escolar de seus filhos, difícil acesso as instituições, dentre tantas outras condições que são contempladas diariamente pelos professores.

Contudo não de pode negar, o desgaste físico e emocional que o labor do ensinar concerne aos professores, as diversas exigências inseridas no contexto educativo, repercuti de forma dúbia, com dores e prazeres diante a atividade exercida, prazeres ao considerar a evolução dos alunos, a transformação de suas vidas por meio da educação, o contentamento de participar do processo de formação podendo este alcançar autonomia e conseguir ter uma profissão, as dores se evidenciam, através da sobrecarga psíquica, pelos fatores estressores da ocupação, acarretando por vezes em síndrome de Burnout (Mendes, 2006).

Para o enfretamento desses desprazeres, a resiliência na educação torna–se fundamental, sendo o alicerce para o enfretamento dos mecanismos de risco e permanência na labuta do educar, mesmo assolados pelo desejo de não prosseguir, frente a baixa remuneração, determinações curriculares, elevado número de alunos em sala, dificultando a empregabilidade de novas didáticas como se é pensado, ainda assim muitos professores não desistem, explicitando uma dignidade indubitável, sendo levados a enlaçar os desafios como determinantes para um final feliz (Leal, Röhr E Régnier, 2011; Farjado, 2015).

O conseguir "abraçar" os obstáculos, como forma de vence–lós, podem ser denominados como coping, onde se é aliviado os fatores de estresse, diminuindo o nível de situações negativas. Para que esse conjunto de esforços a fim de chegar ao fator de resiliência bem sucedida aconteça, seria pertinente uma escuta pontual, dando ao professor direito de compartilhar suas expectativas, êxitos e realizações, bem como suas debilidades, insucessos, insatisfações e medos, sem dúvida esta seria

uma alternativa de fortalecer a resiliência frente aos educadores (Yunes e Szymannski, 2001; Leal, Röhr e Régnier, 2011).

É importante referenciar que o fator de resiliência presente na atuação do professor, é relevante não apenas para sua prática acadêmica no que consiste sua maneira de adaptar- se ou mesmo ultrapassar os obstáculos vigentes na atividade ocupacional, mas, vai bem além, pois o mesmo, com essa característica no ambiente de ensino, pode vir a ser um tutor de resiliência, tendo um papel transformador junto ao alunado frente a essa aptidão, é possível que consiga desenvolver nos discentes essa habilidade, ajudando na superação de traumas, ou ainda transmutar a vida de crianças e jovens,contribuído para formação de indivíduos livres e autônomos, dominadores do seu próprio eu (Souza E Almeida, 2009; Farjado, Minayo e Moreira, 2010).

4. Considerações finais

No tocante, é possível identificar as inúmeras situações conflituosas existentes no meio educacional, permitindo dizer que permeia junto as politicas – pedagógicas grande déficit no que concerne as empregabilidade de propostas educativas em meio as instituições de ensino, cabendo aos protagonistas deste cenário, ou seja professores e alunos, serem revestidos física e emocionalmente de mecanismos de proteção (buffers), a fim de potencializar ou mesmo otimizar o poder da resiliência.

No âmbito educacional, é imprescindível, o desenvolvimento de equilíbrio e controle de impulsos, bem como presença de coping como estratégia na redução do estresse, visto este ser um fator altamente presente na cenário educacional com suas fragilidades, como salas superlotadas, luta constante para diminuição da evasão escolar, gestão escolar resistente na maioria dos casos, modelo curricular engessado, falta de recursos humanos suficientes, práticas pedagógicas inadequadas, essas são algumas das condições adversas que implica na dificuldade em alcançar uma qualidade educacional de excelência e pede a resiliência constante do educador como forma de minimizar tais condições.

A resiliência ainda precisa ser um tema mais abordado na educação, no entanto é de extrema relevância para os professores possuir essa característica, a aplicação do conceito de resiliência, amplia o modo de enxergar e fazer o exercício educacional, além de contribuir para criar possibilidades de reflexão, auto-regulação e auto-estima, podendo assim além de alcançar um equilíbrio ante as nefastas situações que o trabalho condiciona, consegue com esse comportamento transcender para os alunos essa conduta, tornando–os mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente

Portanto, seja na educação ou na vida, precisamos adotar meios de superação, buscando atitudes otimistas, positiva, perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates. Como profissionais que envolvem todo tempo a necessidade de formação frente aos educandos aos quais mediamos o saber, devemos aprimorar nossos traços de resiliência, na tentativa de conduzirmos a continuidade desse processo na vida daqueles que passam por nós em sua construção profissional, cabendo–nos não apenas o ensinamento epistemológico, mas a contemplação do social e o apoio para reconhecimento de sua própria individualidade, objetivando sermos mais que professores, mas sim tutores de resiliência, condutos efetivos de formação humana.

Referências

Castro, M.A.C.D. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: Tavares, J. (Org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez.115-123.

Costa, F.R.P.; Rocha, R.(2012). Resiliência em docentes: análise das publicações no período de 2000 a 2012. *Revista ciências humanas* – São Paulo – BRASIL – 5, 1 e 2, 141-155, Disponível em: http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/45/38. Acesso 26/05/2017.

Farjado, I.N,; Minayo, M.C.S; Moreira, C.O.F. (2010). Educação escolar e resiliência:política de educação e a prática docente em meios adversos *Ensaio*:. Rio de Janeiro, 18, 69, 761-774, Disponível: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf. Acesso em : 25/05/17

Farjado, I.N. (2015). *Resiliência e educação: exemplo das escolas do amanhã*. 1.ed. Curitiba, Appris.

Galvão Tf, Pereira M. (2014). *Revisões sistemáticas da literatura*: passos para sua elaboração. Epidemiol Serv Saúde Inform [Internet]. 23-1, 183-84. Acesso em :02/07/19.

Leal, A.L.G.;Röhr, F.; Régnier, N. (2011). A resiliência e seus efeitos na prática docente. In: *Congresso nacional de psicologia escolar e educacional*, Maringá-PR. 1-16.

Mendes, M. L. M. (2006). *Condições de trabalho e saúde docente*. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/condicoes_trab_saude_docente.pdf . Acesso em: 26/05/2017.

Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C.. Pereira, Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enferm*, Florianópolis, 17-4, 758-764.

Salles G.D.; Filho, N.A.S. (2010) . *Resiliência e educação*: examinado conceitos e possibilidades. Disponivel em: http://www.uepg.br/paz/docs/Resili%EAncia%20e%20Educa%E7%E3o.pdf. Acesso em: 26/05/2017.

Silva, E.G.A. (2010). Pedagogia de ottofriedrichbollnow entre a filosofia da existência e a filosofia da esperança. In: Encontro de pesquisa em educação em alagoas, 5. Maceió–AL. Anais: *Pesquisa em educação*: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. 1-14.

Silva. E.G.; Rohr. F. (2012). Teoria educacional e filosofia à luz da abordagem hermenêutico fenomenológica de Otto Friedrich Bollnow. *Perspectiva Filosófica,* II-38. Disponível: http://www.revista.ufpe.br/revistaperspectivafilosofica/index.php/revistaperspectivafilosofica/article/view/9. Acesso em: 25/05/2017

Sória, D.A.C.; Bittencourt, A.R.; Menezes, M.F.B.; Souza, C.A.C.; Souza, S.R. (2009). Resiliência na área da Enfermagem em Oncologia. *Acta Paul Enferm*. 22-5, 702-6. Disponível:http://www2.unifesp.br/acta/pdf/v22/n5/v22n5a17.pdf. Acesso em: 27/05/2017.

Souza, F.C.S.;Almeida, M.C.X. (2004). Resiliência e educação. CYRULNIK, Boris. Os patinhos feios. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes,2004. 215 p. *Revista Educação em Questão*, Natal, 35-21, 239-243, Disponível: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/ article/download/3963/3230. Acesso em: 25/05/2017.

Tavares, J. (Org.). (2001). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

Yunes, M. A. M.; Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. . In: Tavares, J. (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo, Cortez, 13-37.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

El perfil del profesorado de educación primaria como condicionante en la práctica de la implicación familiar

The primary education teacher profile as a conditioner in the family involvement practice

Cristina Ceinios Sanz[1], Miguel Ángel Nogueira-Pérez[2], Agustín Godás-Otero[3]

[1]Universidade de Santiago de Compostela (España),

[2]Universidade de Santiago de Compostela (España),

[3]Universidade de Santiago de Compostela (España)

cristina.ceinos@usc.es, miguelanxo.nogueira@usc.es, agustin.godas@usc.es

Resumen

La literatura derivada de diferentes investigaciones realizadas en la última década en relación a la implicación familiar en la educación de los hijos e hijas, ha puesto de manifiesto la importancia del papel del profesorado como elemento fundamental que condiciona las relaciones entre la familia y la escuela. Por ello, el presente estudio, realizado en el marco del Proyecto IMPLICA2 (EDU2015-66781-R), ha tenido como objetivo observar cómo el perfil del profesorado (edad, experiencia docente y antigüedad en el centro educativo) condicionan el tipo de estrategia de implicación familiar desarrollada, la forma en que dicha estrategia se pone en práctica, así como los principales obstáculos encontrados a la hora de implementar este tipo de estrategias. La metodología empleada para la realización de este estudio ha sido de carácter cuantitativo, basada en la aplicación de un cuestionario con 16 ítems escalares y con preguntas categóricas a una muestra de 60 docentes seleccionados en 12 centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, tratándose estadísticamente los datos obtenidos mediante el programa IBM SPSS Statistics 24. Los resultados obtenidos, una vez analizados mediante la prueba de Ji-Cuadrado, muestran que, en general, resulta habitual que docentes de mayor edad, experiencia y antigüedad fomenten la implicación familiar mediante el ejercicio de una orientación básica para la mejora del rendimiento académico de los hijos e hijas, apoyados en compañeros docentes y en el Departamento de Orientación. En cuanto a los principales obstáculos para su realización, el análisis de los resultados presenta una gran variabilidad entre los diferentes perfiles del profesorado

encuestado. Como conclusión, el estudio realizado ha permitido constatar que variables como la edad, la experiencia docente y la antigüedad son condicionantes significativos a la hora de elegir el tipo de estrategias de implicación familiar así como el modo en el que se desarrollan.
Palabras-chave: educación primaria, implicación familiar, profesorado.

Abstract

The literature derived from different researches carried out in the last decade related to family involvement in children education, has shown the importance of the teachers' role as an essential topic that determine the relationships between family and school. Therefore, the present study, carried out within the framework of the IMPLICA2 Project (EDU2015-66781-R), has aimed to observe how the teaching staff profile (age, teaching experience and antiqueness in the educational center) conditions the type of the family involvement strategy developed and the way it is put into practice as well as the main obstacles found at the time of implementing this strategies type. The methodology used to carry out this study has been quantitative, based on a questionnaire enquiry with 16 scalar items and categorical questions to a sample of 60 teachers selected in 12 Primary Education Centers of the Autonomous Community of Galicia (Spain), being treated statistically the data obtained through the program IBM SPSS Statistics 24. The results achieved, once analyzed by the Pearson X2 test, show that, in general, it is common that older, experienced and senior teachers encourage family involvement through the exercise of a basic guidance in order to improve the academic performance of their sons and daughters, supported by mate teachers and by the Guidance Department. Regarding the main obstacles to its realization, the results analysis shows a great variability among the different profiles of the teachers surveyed. In conclusion, it is important to say that this study has allowed to verify that variables such as age, teaching experience and antiqueness are significant conditions at the moment of choosing family involvement strategies, as well as the way in which they are developed.
Key words: primary education, family involvement, teachers.

1. Introducción

La literatura derivada de diferentes investigaciones realizadas en la última década en el ámbito de la educación y la escuela (Nermeen, Heather y Votruba-Drzal, 2010; Ryan et al., 2010; Suárez et al., 2014) han concordado al destacar la influencia de la implicación familiar en la consecución de logros académicos satisfactorios en el alumnado. Así mismo, el rol del profesorado de Educación Primaria a la hora de implementar estrategias de implicación familiar en el centro educativo donde trabaja, ha sido y es un elemento fundamental que condiciona las relaciones entre familia y escuela (Blasco, 2018;

Eccles y Harold, 1993; Epstein, 1990, 2011; Garreta, 2015; Valle et al., 2015; Wang y Eccles, 2013). Al respecto, resulta de interés conocer cómo su perfil (edad, experiencia docente y antigüedad en el centro educativo) puede ser factor condicionante a la hora de implementar estrategias de implicación familiar en la escuela (Ladrón de Guevara, 2018; Levot y Bernad, 2015).

Para profundizar en esta cuestión, se ha desarrollado el presente estudio, realizado en el seno del proyecto de investigación "Implicación familiar y rendimiento académico en la Educación Primaria. La efectividad de un programa para padres y madres" (IMPLICA2 - EDU2015-66781-R), pertenenciente a la convocatoria competitiva del Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad 2015 (Ministerio de Economía y Competitividad). El proyecto IMPLICA2, en ejecución desde el año 2016, tiene como finalidades generales:

> **a)** Identificar los elementos que determinan los logros académicos en los que la implicación familiar, el profesorado y el alumnado tienen una presencia clara y objetiva.
> **b)** diseñar, implementar y evaluar un programa susceptible de optimizar las actuaciones de estos tres agentes, con la idea de mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Dichas finalidades, se concretan en los siguientes objetivos específicos:

> **a)** Analizar los determinantes de los logros académicos atribuibles a la actuación del profesorado, el alumnado y las familias (padre, madre y/o tutor o tutora legal) en la Educación Primaria.
> **b)** Diseñar, a partir de esta información, un programa de intervención susceptible de optimizar las estrategias que modulan el aprendizaje del alumnado en el contexto familiar, con la intención de mejorar los resultados académicos de los estudiantes y elevar sus expectativas de éxito educativo.
> **c)** Implementar el programa en el último ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria, tratando de comprometer en su desarrollo a los agentes de la comunidad educativa.
> **d)** Evaluar el programa de intervención para comprobar cómo las estrategias desarrolladas en sus distintos módulos contribuyen, median e influyen sobre los logros académicos del alumnado.

Dada la orientación interdisciplinar de los objetivos anteriormente planteados, en el proyecto han participado investigadores con una amplia carrera docente e investigadora y un amplio número de investigadores en formación en las áreas relacionadas con las Ciencias de la Educación y la Psicología.

IMPLICA2 ha sido caracterizado como una investigación evaluativa a desarrollar a lo largo de cuatro fases diferenciadas, pero interdependientes, tal como se refleja en la Fig.1.

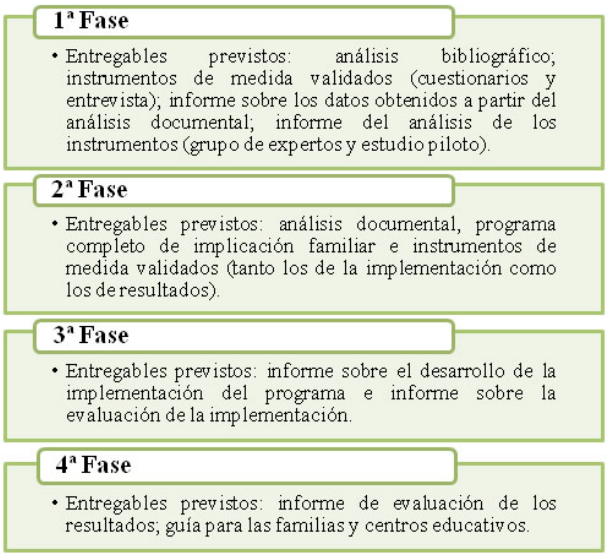


Fig. 1: Fases del Proyecto Implica2

Los resultados expuestos en el presente artículo son fruto de las actividades de investigación realizadas en la primera fase del proyecto, donde se procedió a la recogida de información del perfil socio-profesional del profesorado de Educación Primaria, sus prácticas docentes, su estilo de contacto con las familias y su percepción del ambiente de aprendizaje en las aulas en las que impartía docencia.

2. Marco conceptual

En un sentido amplio, se entiende la implicación familiar en la educación como el conjunto de actitudes, conductas y actividades que desarrollan los padres y las madres relativas a la educacion de sus hijos e hijas (Godás-Otero y Fernández-Rey, 2016).

Existen diferentes modelos teóricos de implicación educativa familiar que determinan las responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad (Álvarez Blanco, 2019). El modelo tenido en cuenta en el proyecto IMPLICA2 y en el presente estudio al respecto, ha sido el propuesto por Epstein (2011), denominado Modelo de la Influencia Compartida o de las Esferas Superpuestas. Dicho modelo posee un enfoque global y holístico que incluye tres esferas (contextos) de aprendizaje que interaccionan en torno a un espacio central referido al estudiante: centro escolar, familia y comunidad (ver Fig. 2).

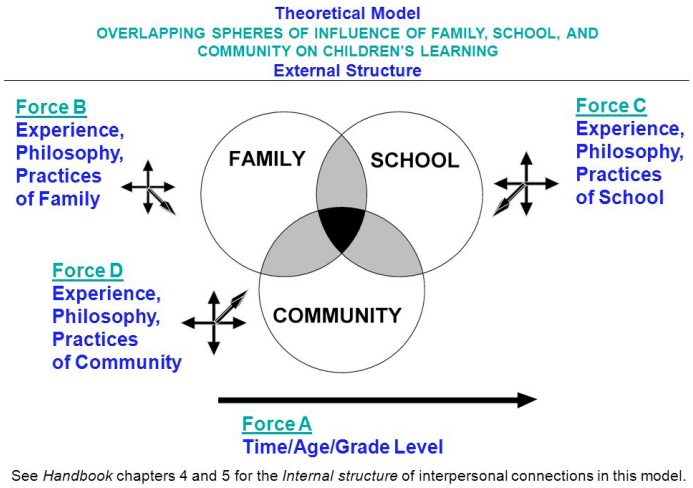


Fig. 2: Modelo de las Esferas Superpuestas. Fuente: adaptado de Epstein et al. (2002).

El fin último establecido en este modelo es fomentar la complementariedad, comunicación y cooperación entre los tres contextos citados para facilitar al alumno/a su proceso de aprendizaje y éxito escolar (Epstein et al. 2002). Para ello, Epstein (2011) categoriza la implicación familiar en seis áreas y prácticas de colaboración:

1) Asistencia a las familias en materia de crianza.

2) Instruir a las familiar sobre materias escolares y comunicar los logros de los niños y niñas.

3) Invitar a los padres y madres a asistir voluntariamente a la escuela y a participar en actividades en el aula.

4) Hacer partícipes a las familias en la toma de decisiones sobre temas que conciernen a sus hijos e hijas en la escuela.

5) Coordinar los recursos y los servicios comunitarios para los niños y niñas y las familias.

6) Aprendizaje en casa: instruir a los padres y madres en materias escolares para el aprendizaje en el hogar.

Es en esta última área en la que se enfoca el estudio recogido en el presente artículo, haciendo referencia a los modos de aprendizaje no formal y a prácticas de enseñanza relacionadas con la escuela desarrolladas en casa. Incluye diferentes dimensiones, como son el apoyo y el control con los deberes, las respuestas familiares a los logros académicos de los hijos/as y la comunicación entre padres, madres e hijos/as en temas vinculados con la escuela (Eamon, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler, 2007; Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Seidman, Lambert, Allen y Aber, 2003).

Es por ello que, al reflexionar sobre el papel que desempeñan las familias en la educación escolar de sus hijos e hijas, resulta fundamental tomar en consideración la corresponsabilidad educativa, lo cual exige la colaboración en la tarea educativa, a través de una comunicación bidireccional, entre otras estrategias, de la totalidad de los agentes implicados (Texas Education Agency, 2011), de los cuales, cobra especial relevancia el profesorado (Epstein, 2013).

3. Objetivos

Este estudio ha tenido como objetivo principal observar cómo el perfil del profesorado (edad, experiencia docente y antigüedad en el centro educativo) condiciona los siguientes aspectos a la hora de implementar estrategias de implicación familiar:

a) El tipo de estrategia desarrollada.
b) La forma en que dicha estrategia se pone en práctica.
c) Los principales obstáculos encontrados en su implementación.

Con el mismo se pretende contribuir al objetivo específico de IMPLICA2 relativo a "analizar los determinantes de los logros académicos atribuibles a la actuación del profesorado, el alumnado y las familias (padre, madre y/o tutor o tutora legal) en la Educación Primaria".

4. Metodología

Para la consecución del objetivo planteado fue diseñado un estudio de carácter cuantitativo. A continuación se delimitan los principales aspectos metodológicos del mismo.

4.1 Muestra participante

Para la selección de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico intencional entre los centros educativos que imparten Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (España).

La muestra empleada fue conformada por un total de 60 profesores y profesoras pertenecientes a 12 centros educativos de la citada comunidad autónoma. Dicho colectivo ha quedado caracterizado del siguiente modo:

- El 18,3% del profesorado eran hombres y el 81,7% mujeres.
- La antigüedad media del profesorado en el centro oscilaba entre los 5 y los 15 años.
- La experiencia docente media era de entre 5 y 30 años.
- La mayor parte del profesorado (70%) se hallaba en una situación administrativa de propietario o definitivo en cuanto a su plaza laboral se refiere.
- En lo que respecta a las materias que impartían, se apunta que eran docentes de las siguientes: Matemáticas (31,2%), Ciencias de la Naturaleza (30,4%), Educación Artística (14,4%), Lengua Española (7,2%), Religión/Valores (6,3%), Lengua Gallega (3,6%), Lengua Extranjera (3,6%), Ciencias Sociales (2,4%) y Educación Física (2,3%).

4.2 Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información empleado fue un cuestionario construido ad hoc para la investigación, compuesto por un total de 16 ítems en modalidad de escala numérica (con valores de 1 a 4) y preguntas categóricas (sociodemográficas).

Previamente a ser implementado, el cuestionario fue sometido a un proceso de revisión por parte de un grupo de expertos (criterio inter-jueces) para ordenar la pertinencia de su contenido a las características contextuales de sus destinatarios. También fue analizada su validez de cosntructo (análisis factorial) y fiabilidad (criterio de consistencia alfa de Cronbach), así como sus ítems (índices de homogeneidad y de discriminación).

Para el presente artículo se han tomado aquellas variables del cuestionario relativas a los siguientes aspectos:

- Delimitación del perfil del profesorado: edad, experiencia docente y antigüedad en el centro educativo.
- Aspectos concernientes a las estrategias de implicación familiar: tipo de estrategia desarrollada, forma en que dicha estrategia se pone en práctica y principales obstáculos encontrados en su implementación.

Dicho instrumento fue enviado por correo postal a los centros educativos entre los meses de marzo y abril de 2018, estableciendo para la cumplimentación del mismo el plazo de un mes, y recogidos una vez transcurrido dicho período.

4.3 Procedimiento para el análisis de datos

El análisis de datos fue realizado con la ayuda del programa estadístico IBM SPSS Statistics (v. 24.0.), procediendo a la aplicación de la prueba de Ji-Cuadrado para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿condiciona el perfil del profesorado las estrategias de implicación familiar en la Educación Primaria?

5. Resultados

En cuanto a la puesta en práctica de estrategias dirigidas a implicar a las familias en la escuela y en los estudios de sus hijos e hijas, los resultados ponen de manifiesto lo sintetizado cualitativamente en la Fig. 3.

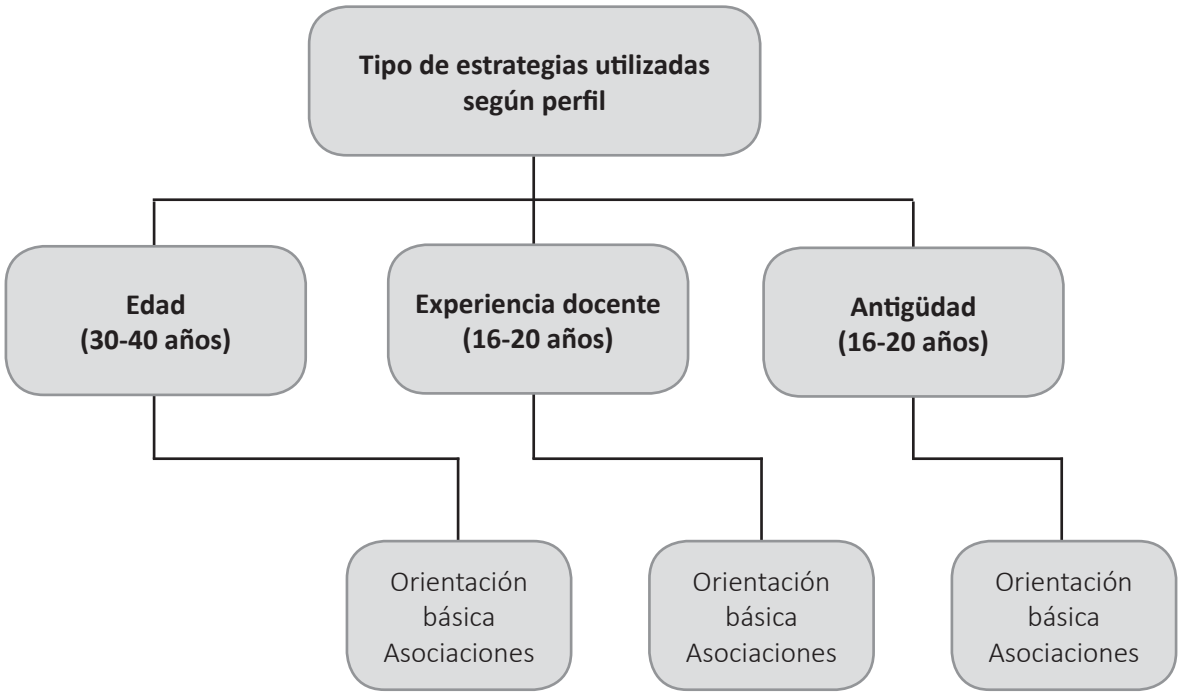


Fig. 3: Tipo de estrategias de implicación familiar utilizadas por el profesorado según su perfil

Independientemente de la edad, la experiencia docente y la antigüedad en el centro educativo, el profesorado encuestado suele tener fundamentalmente dos estrategias para fomentar la implicación familiar en las escuela:

a) Orientar a las familias sobre procedimentos básicos tales como: garantizar que los niños/as tengan un lugar adecuado para estudiar en casa, que los padres y madres asistan a la escuela para informarse...

b) Implicar a las familias en la toma de decisiones en la escuela, participando en asociaciones (Asociaciones de Madres y padres, Consejo Escolar, etc.) y/o informando a los padres y madres sobre los servicios de apoyo que oferta la comunidad próxima al centro educativo.

En relación a la forma en la que el profesorado encuestado ha puesto en práctica alguna de las estrategias dirigidas al fomento de la implicación familiar en la escuela, la Fig. 4 ilustra el esquema de síntesis.

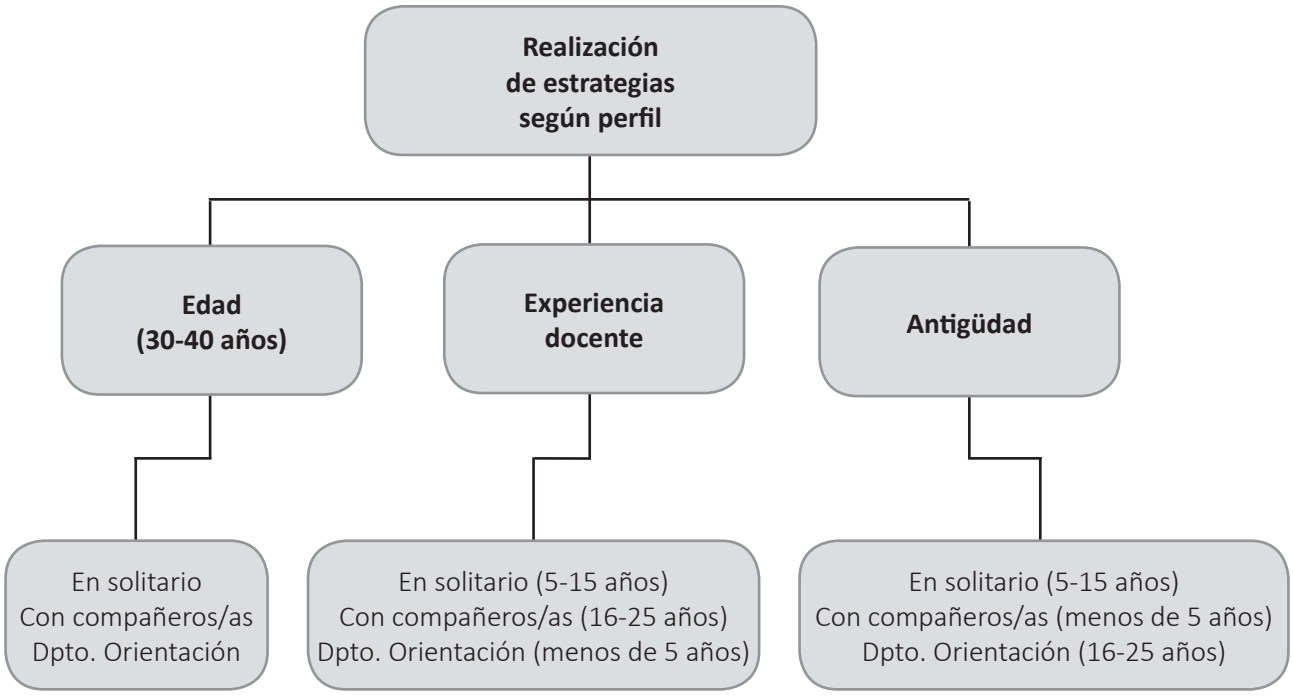


Fig. 4: Forma en la que el profesorado realiza las estrategias de implicación familiar según su perfil

Los resultados ponen de manifiesto diferentes casuísticas a considerar:

- En general, la puesta en práctica de este tipo de estrategias tiene lugar en solitario (o por iniciativa propia), con un grupo de compañeros o mediante el apoyo del Departamento de Orientación.
- De forma específica, la experiencia docente y la antigüedad condicionan el tipo de estrategia seguida por el profesorado. En cuanto a la experiencia, el profesorado con menos de 5 años como docente suele apoyarse en el Departamento de Orientación; de 5 a 15 años lo suelen

hacer en solitario, y de 16 a 20 años lo hacen con otros compañeros. En cuanto a la antigüedad en el centro educativo, el profesorado que lleva menos de 5 años en el centro se apoya en sus compañeros; los docentes que llevan entre 5 y 15 años lo hacen en solitario; mientras que los que llevan de 16 a 20 años se apoyan en el Departamento de Orientación.

Finalmente, cabe señalar la distribución de los principales aspectos considerados por el profesorado encuestado como obstáculo para poner en práctica estrategias de implicación familiar, recogidos en la Tab. 1.

Tab. 1. Obstáculos para implementar las estrategias de implicación familiar por parte del profesorado

	Edad	**Experiencia docente**	**Antigüedad**
Tiempo disponible	-30	5-15, +20	-5, 16-20, +20
Motivación	51-60	n.s.	16-20
Relación con familias	51-60	-5	-5
Responsabilidades	-30, 60	+20	-5, 16-20
Trabajar aislado/a	41-50, -30	-5	-5, +20
Efectividad	n.s.	n.s.	-5, 5-15, +20
Materia	n.s.	n.s.	n.s.
Formación familias	-30	n.s.	+20
Formación profesorado	-30, 30-40, 51-60	n.s.	-5, +20

A pesar de la gran variabilidad en los resultados, se puede destacar lo siguiente en cuanto a los obstáculos a la implicación se refiere:

- Atendiendo a la edad de los docentes, el obstáculo más resaltado por gran parte de los grupos de edad se refiere a la formación del profesorado.
- Teniendo en cuenta la experiencia doncente, el profesorado que lleva entre 5 y 15 años, y también más de 20 años ejerciendo, señala al tiempo disponible como el principal obstáculo para la puesta en práctica de estrategias de este tipo.
- Tomando como referencia la antigüedad, se destacan principalmente dos problemas: el tiempo disponible, indicado por profesorado con menos de 5 años en el centro, profesorado que lleva entre 16 y 20 años, y profesorado con permanencia de más de 20 años en el mismo centro. Y

la efectividad de este tipo de estrategias, destacado por el profesorado con menos de 5 años en el centro, profesorado que lleva de 5 a 15 años ,y docentes que llevan más de 20 años en el centro educativo.

6. Conclusiones

Del estudio realizado y sus resultados, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- En general, el perfil del docente puede condicionar en la práctica el desarrollo de estrategias para la implicación familiar, aunque la casuística es muy variable y en el caso de este estudio no generalizable.
- La edad del profesorado, la experiencia docente y la antigüedad en el centro educativo parecen influir positiva o negativamente en el tipo de estrategias de implicación familiar a emplear, y en cómo las emplean los y las docentes, si bien no se pude especificar un perfil tipo que encasille una u otra praxis. Las circunstancias personales de cada profesional, así como las características de cada centro educativo y su plantilla de docentes, podrían dar lugar a una u otra forma de llevar a cabo este tipo de estrategias.
- Los obstáculos al desarrollo de dichas estrategias son muy diversos en las tres variables que perfilan al profesorado, centrados especialmente en la formación del profesorado en este tipo de estrategias, como se ha recogido de forma similar en estudios previos (Alonso, 2014; Caspe, López, Chu y Weiss, 2011; Epstein, 2011; Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2016; Razeto, 2016); y también en la creencia de que este tipo de estrategias (o la implicación familiar en sí misma) no es efectiva para la consecución de logros académicos satisfactorios en el alumnado. Este último aspecto pudiera ser explicable por el desconocimento de los beneficios de dichas estrategias (derivado de carencias formativas, como se ha desprendido del primer obstáculo antes citado), o por la adopción de actitudes no favorables en el profesorado de cara a la realización de este tipo de prácticas, como también ha quedado reflejado en trabajos precedentes en relación a la colaboración familia-escuela (Alonso, 2014; Bolíbar, 2006; Gomariz, Hernández-Prados, Gracía-Sanz, y Parra, 2017; Llevot y Bernad, 2016; Reparaz y Naval, 2014; Sanders y Sheldon, 2009).

En definitiva, parece oportuno indicar que la formación inicial y continuada sea reforzada para el conocimiento, consideración y puesta en marcha de estrategias para la implicación familiar en la escuela (Epstein, 2011; Reparaz y Naval, 2014).

Referencias

Alonso, C. (2014). Familia escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 7(2), 395- 409.

Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta, 48*(1), 19-30.

Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar? *¿Qué funciona en Educación? Evidencias para la mejora educativa, 11*. Disponible en https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_11_implicacionparental021018.pdf

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación,* 339, 119-146.

Caspe, M., López, M. E., Chu, A. y Weiss, H. B. (2011). *Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement.* Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 163-174.

Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1993). Parent school involvement during the early adolescent years. *Teachers Collegue Record,* 94, 568-587.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review, 15*(1-2), 99-126.

Epstein, J. L. (2011). *Shool, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. Boulder,* CO: Westview.

Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas.* Santiago de Chile: Fundación CAP.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N. y Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(1), 71-85.

Godás-Otero, A. y Fernández-Rey, E. (2016). Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria. En F. H. Veiga (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 594-605). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gomariz, Mª A., Hernández-Prados, Mª A., Gracía-Sanz, Mª P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón, 69*(2), 41-57.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, D. V. y Sandler, H. (2007). Parent´s motivations for involvement in children´s education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology,* 99, 532-544.

Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement.* Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.

Ladrón de Guevara, B. (2018). La participación de las familias en la educación. *Participación Educativa, 5*(8), 81-92.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(1), 57-70.

Nermeen, E., Heather, J. y Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children´s academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación, 9*(2), 281-296.

Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En J. L. Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 19-32). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección general de documentación y Publicaciones.

Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. y Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents´latino and white American cultural orientations. *Psychology in the Schools, 47*(4), 391-405.

Sanders, M. G. y Sheldon S. B. (2009). Principals Matter. *A Guide to School, Family and Community Partnership.* London: Sage.

Seidman, E., Lambert, L.E., Allen, L. y Aber, J. L. (2003). Urban adolescent´s transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence,* 23, 166-193.

Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 83-93.

Texas Education Agency (TEA) (2011). *A training manual for parent involvement.* Texas: TEA.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosario, P. y Regueiro, B. (2015). Multiple goals and homework involvement un Primary education students. *Spanish Journal of Psychology,* 18(81), 1-11.

Wang, M.T. y Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction,* 28, 12-23.

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade. Lisboa: IEUL, 2019 ISBN: 978-989-8753-61-8.

Ensino híbrido e sua relação com ensino médio integrado ao curso técnico em informática: Problematizando projetos e atividades.

Aluisio Anderson da Silveira[1], Maria Elizete Inácio[2]
Centro Universitário Leonardo da Vinci/Grupo UNIASSELVI/Polo IERGS/Brasil,
Centro Universitário Leonardo da Vinci/Grupo UNIASSELVI/Polo IERGS/Brasil
E-mails: aaluisio@hotmail.com, meinacio@terra.com.br

Resumo

Os avanços tecnológicos e as transformações da sociedade, principalmente, nas áreas econômica, política, social e cultural, exigiram mudança de paradigmas e adaptações educacionais a essa nova realidade da sociedade mundial. Nesse sentido, a Educação contemporânea é desafiada, por meio das escolas e da sociedade, a transformar-se em atuação, assim como definir novos papéis com seus professores nos processos de ensino, relacionados às aprendizagens de seus estudantes. Nesse sentido, o ensino personalizado, conceituado como Ensino Híbrido, seria um benefício educacional. Como aporte teórico foram utilizados autores como Horn e Staker, Bacich, Cohen, Cavalcanti e Filatro, que possibilitaram a discussão sobre a temática. A pesquisa investigou práticas desenvolvidas pelos alunos no Laboratório de Informática relacionadas ao modelo de Ensino Híbrido, em uma escola técnica estadual de Ensino Médio, integrada ao Curso Técnico em Informática, localizada na cidade de Portão-RS, no Brasil. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio (idade em torno de 17 anos), terceira etapa da Educação Básica, assim como estagiários e professores deste curso técnico (idade 30 a 50 anos). A metodologia da pesquisa é qualitativa, de natureza descritivo-analítica. Para a coleta de dados utilizamos a observação assistemática in-loco, ocorrida entre os anos de 2017 e 2018, sendo observado o comprometimento e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e técnicas, no espaço escolar do Laboratório de Informática, bem como o material didático ofertado de forma presencial e on-line, e trabalho em equipe através de promoção de autonomia e responsabilidade aos alunos. Como resultado, ao relacionar-se o Ensino Híbrido com os projetos e as atividades pedagógicas desenvolvidas, percebemos que ocorreram dificuldades pela

1 Especialista em Programa de Formação Pedagógica de Docentes. Centro Universitário Leonardo da Vinci/Grupo UNIASSELVI/Polo IERGS. aluisio.silveira@uniasselvi.edu.br

2 Mestre em Educação. Centro Universitário Leonardo da Vinci/Grupo UNIASSELVI/Polo IERGS. meinacio@terra.com.br

falta de comprometimento dos alunos, assim como na parte conceitual pela falta de professores, identificando-se que se faz necessário um envolvimento maior entre as partes. Ressalta-se que os primeiros passos foram dados pela escola para tais transformações, assim como a integração dos alunos para ir muito além nas buscas de soluções para os desafios da educação, visto que as vantagens para a sociedade são proporcionais ao número de desafios que a escola, alunos e seus professores terão em seus processos de transformação no/do ambiente escolar.
Palavras-chaves: Ensino Híbrido, Ensino Médio, Práticas e Atividades Pedagógicas.

Summary

Technological advances and changes in society, especially in the economic, political, social and cultural, demanded change of paradigms and educational adaptations to this new reality of the global society. In this sense, the contemporary education is challenged, through the schools and society to turn into action, as well as defining new roles with their teachers in educational processes related to learning of their students. In this sense, personalized teaching, regarded as hybrid education, it would be an educational benefit. As theoretical foundation it was used authors such as Horn and Staker, Bacich, Cohen, Cavalcanti and Filatro which enabled the discussion on the topic. The research investigated practices developed by students in the Computer Laboratory related to hybrid education model, at a public technical high school education which is integrated to the Technical Course in Computer Science and located in Portao-RS, Brazil. The subjects involved in the research were students of two classes of the third year of high school (aged around 17 years), the third stage of basic education, as well as trainees and teachers of this technical course (age 30-50 years). The research methodology is qualitative and with analytical descriptive nature. For data collection we used systematic observation on-site, which occurred between the years 2017 and 2018, and noted the commitment and participation of students in pedagogical and technical activities within the school's Computer Lab and the didactic material offered in person and online, and teamwork through promotion of autonomy and responsibility to the students. As a result, to relate to the Hybrid Education with the projects and developed educational activities, we realized that there were difficulties for the lack of commitment of the students, as well as the conceptual part by the lack of teachers, identifying that more involvement is needed between the parts. It is noteworthy that the first steps were taken by the school for the required changes, as well as the integration of students to go beyond the search for solutions to the challenges of the education considering that the benefits to society are proportional to the number of challenges that school students and their teachers will have in their transformation processes into / from education environment.
Keywords: Hybrid Education, High School, Practice and Pedagogical activities.

1. Introdução

Com a tecnologia avançando diariamente e as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorrendo na sociedade mundial, a educação contemporânea é desafiada, por meio das escolas, a transformar sua forma de agir, assim como de definir o novo papel da escola e dos professores no ensino-aprendizagem pelo e com o estudante. O ensino personalizado, conceituado como ensino híbrido, é um benefício para essa nova forma de agir para educar. As vantagens para a sociedade são proporcionais ao número de desafios que a escola e seus professores terão em seus processos de transformação do ambiente escolar.

O modelo híbrido pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas na forma de ensinar e aprender um determinado conceito ou prática. Nesse sentido, a pesquisa levou em conta as possibilidades para uma aprendizagem significativa, um ensino eficaz e uma educação inovadora e contemporânea sustentadas por melhores práticas aplicadas na escola, norteada pelos autores que deram suporte a discussão. Assim relacionamos a prática com a teoria, no intuito de harmonizar as diversas atividades desenvolvidas, a fim de alcançar o ensino-aprendizagem personalizado.

O projeto elaborado nas disciplinas Sistemas Lógicos e Linguagem de Programação, objetivou alcançar um ensino aprendizagem significativo e personalizado, tendo como protagonista o Kit Robótica Criatecno[3] CT100, sendo este o instrumento motivador e estimulador dos alunos para o atingimento dos objetivos propostos através da modalidade de ensino híbrido.

2. Enquadramento conceptual

O sistema educacional brasileiro precisa sofrer transformações, principalmente, o ensino médio nacional, para se tornar atrativo a cada aluno, levando em consideração a sua individualidade. Transformar a escola tradicional (criada a mais de um século para padronizar a forma de ensinar e testar o conhecimento como meio de avaliação) é essencial para acompanhar a sociedade atual, que gera demanda de empregos voltada a mais trabalhadores intelectuais do que trabalhadores braçais.

O modelo de ensino híbrido propõe um ensino personalizado, aproveitando o que há de melhor da sala de aula, ensino presencial articulado a tecnologia digital, ensino on-line. Esse modelo estimula os professores a buscar novas formas de atuação, planejamento e uso integrado das tecnologias digitais em sala de aula; passa a responsabilidade da aprendizagem para o estudante, assim como a integração das modalidades presencial e on-line, gerando uma experiência de aprendizagem integrada.

3 A Criatecno é uma empresa de tecnologia voltada à educação, que atua na área de robótica educacional.

Segundo Horn (2017, p. 32) "o ensino híbrido tem suas raízes no ensino on-line", assim o termo surgiu da

> [...] oportunidade de aproveitar as virtudes do ensino on-line, diretores e professores de escolas inovadoras buscaram formas de unir o ensino on-line com a experiência da escola física tradicional. Esse esforço produziu o termo 'ensino híbrido', que entrou no léxico do ensino da educação básica aproximadamente na virada do século XXI (IDEM, p. 33).

Ainda com Horn (p. 34 e 35), essa definição tem três partes:

> [...] **[1ª parte]:** por meio do ensino *on-line*; **[2ª parte]:** em um local físico supervisionado e a **[3ª parte]** uma experiência de aprendizagem. Por meio do ensino *on-line* o ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo; Em um local físico supervisionado o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa; [e] Uma experiência de aprendizagem integrada, as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Nas palavras de Moran (2015, p. 27)

> Híbrido significa misturado, mesclado, *blended.* A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, público. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

Ao propormos a discussão envolvendo o ensino híbrido (Fig.1) se faz necessário trazer os quatro modelos: Rotação, Flex, Á la Carte e Virtual Enriquecido e suas relações, segundo Horn & Starker (2015).

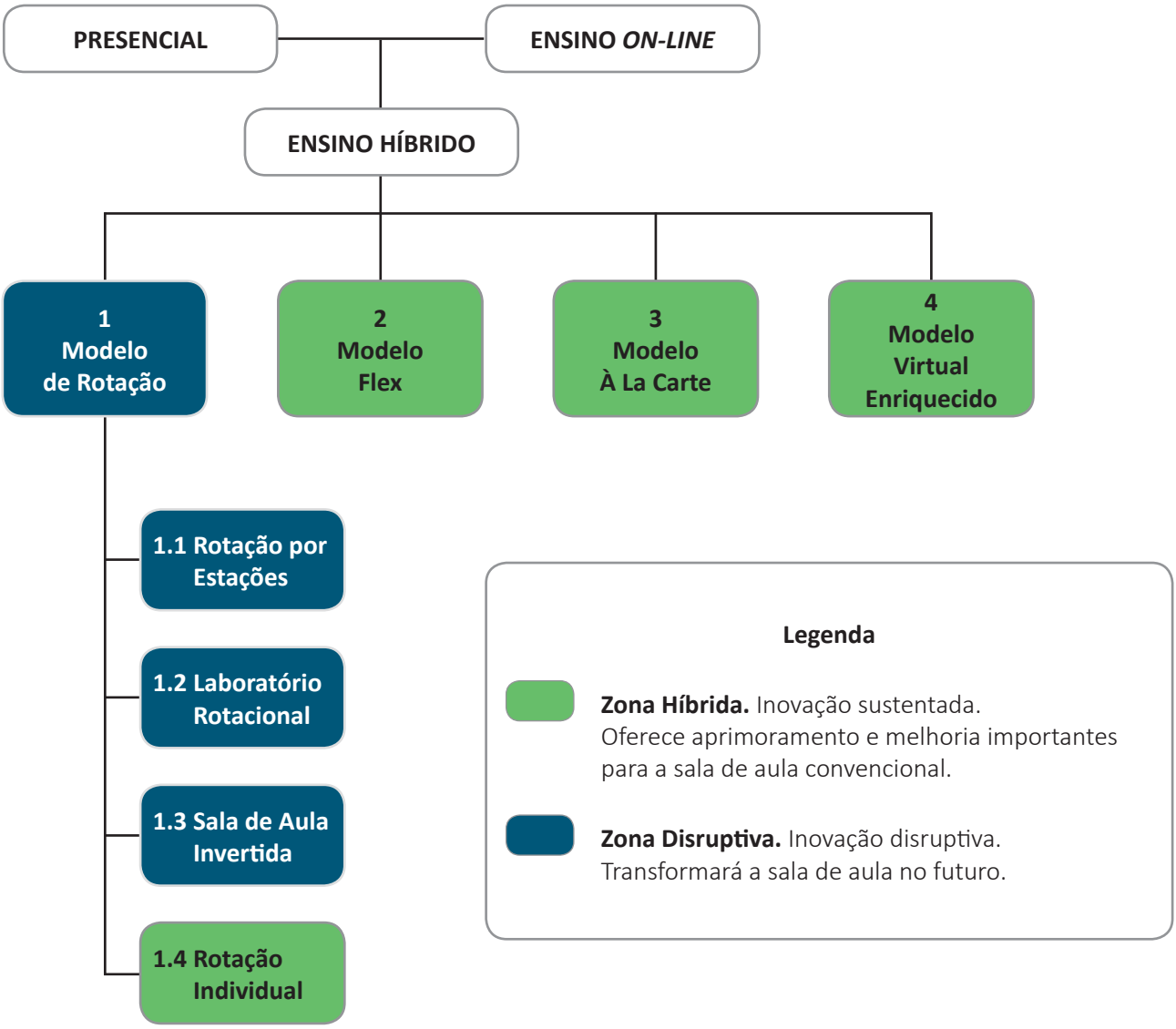


Fig. 1: Modelo de ensino híbrido (Fonte: Horn & Staker (2015, p. 38). Adaptado.)

No ensino híbrido, conforme exposto na Fig. 1 o Modelo de Rotação (1) alterna o estudante entre modalidades de aprendizagem, sendo que, pelo menos uma seja on-line. Apesar da ideia de rotacionar não seja nova, a inclusão do ensino on-line tornou-se parte do ciclo. No submodelo Rotação por Estações (1.1), os estudantes são divididos em grupos e alternam entre todas as estações de trabalho que podem estar na mesma sala de aula ou em um conjunto de salas. No Laboratório Rotacional (1.2), os professores integram o tempo no computador, no laboratório de informática, com o tempo de sala de aula, criando assim um curso contínuo. A Sala de Aula Invertida (1.3) tem a forma on-line de envio dos conteúdos e de ensino. A escola física será para as práticas ou projetos com orientação

de um professor. Na Rotação Individual (1.4), é gerado um cronograma individual, definido por um programa ou professor, não sendo necessário alternar entre cada estação ou modalidade disponível. (HORN & STAKER, 2015)

O Modelo Flex (2) nos diz que o "ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que, às vezes, direcione os estudantes para atividades presenciais" (HORN & STAKER, 2015, p. 47). Os professores ficam disponíveis de forma presencial, mediando o processo de ensino aprendizagem, na iniciação de projetos e as possíveis discussões com o intuito de enriquecer e aprofundar a aprendizagem, mesmo que, em um ou outro momento, os estudantes estejam menos envolvidos no processo.

No Modelo À la carte (3) o estudante pode fazer cursos on-line além das disciplinas regulares durante o tempo na sala de aula ou após terminar seu turno na escola. Nesse modelo, o professor tutor fica disponível de forma on-line. (HORN & STAKER, 2015).

O Modelo Virtual Enriquecido (4), "descreve cursos que oferecem sessões de aprendizagem presencial, mas permite que os estudantes façam o resto do trabalho on-line, de onde eles preferirem" (HORN & STAKER, 2015, p. 50). Caso algum estudante não consiga acompanhar o processo de aprendizagem, ele precisará ter mais aulas presenciais.

Nesse sentido, os modelos de ensino híbrido de inovação sustentada foram a base para a reflexão proposta nesse artigo, conforme fig.1.1; 1.2; 1.3.

Fig. 1: 1.1 Rotação por estações

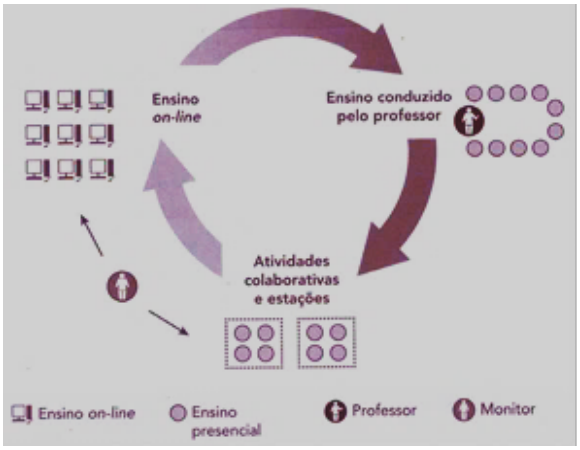


Fig. 1: 1.2 Laboratório Rotacional

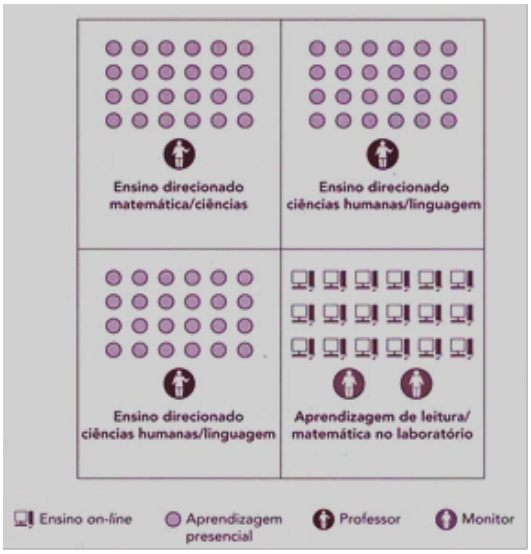
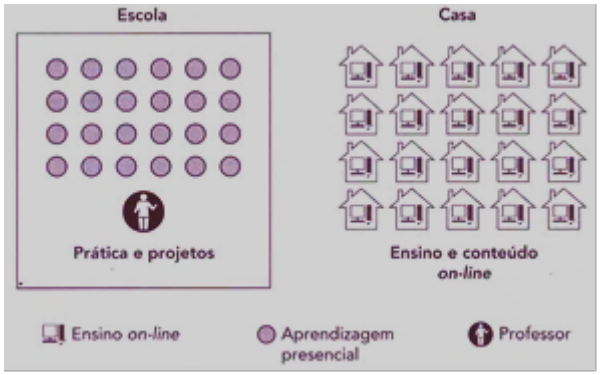


Fig. 1: 1.3 Sala de aula invertida



Fonte: Horn & Staker (2015, p. 56-58). Adaptado.

Ainda de acordo com os modelos, estes apresentam quatro características principais, segundo Horn & Staker (2015, p. 71-73):

> **1)** As inovações híbridas incluem tanto a tecnologia antiga como a nova, enquanto as disrupções puras não oferecem a tecnologia antiga em sua forma completa; 2) As inovações híbridas visam a clientes existentes, em vez de não consumidores. 3) Os clientes desejam que os híbridos superem o sistema existente de acordo com as regras antigas do jogo, enquanto as disrupções competem em termos diferentes e oferecem um conjunto alternativo de benefícios. 4) As inovações híbridas tendem a ser mais complicadas de operar do que as disruptivas [grifo do autor].

O aspecto mais relevante do ensino híbrido é de promover a autonomia e a responsabilidade do aprendiz (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 17). Para que esse aspecto ganhe dimensão, deve-se levar em conta o projeto de vida de cada aluno; a construção de valores fundamentais sólidos, sendo esses a base das competências cognitivas e socioemocionais da comunidade educadora; e o equilíbrio entre o compartilhar e personalizar. Nesse processo, o estudante precisa convergir seus interesses, desejos e seus talentos, sua história e seu contexto. Ele aprende mais e melhor quando encontra significado naquilo que percebe, que é o que deseja. Entre contradições e incertezas, ele deve aprender que pode ir além! A aprendizagem se torna mais significativa quando ele acha sentido nas atividades propostas, quando ele é consultado em suas motivações profundas, quando ele se engaja em projetos criativos e socialmente relevantes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 30-33).

Já o professor precisa promover discussões nas aulas, estimular o protagonismo dos alunos e ser "o mediador de [...] jovens, os quais ensinam a si mesmos e uns aos outros. [...] os professores devem investir na sua formação e ampliar seus horizontes. [...] É preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar. Um dos caminhos para essa mudança é buscar práticas de diferenciação pedagógica" (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 91). É preciso ir além!

Nesse sentido, uma forma de alcançar uma aprendizagem significativa, um ensino eficaz e uma educação inovadora sustentada e contemporânea passa pelas breves informações dos conceitos de ensino híbrido, seus modelos, as características principais das inovações híbridas, além da possível integração entre esses modelos e outras áreas, como, por exemplo, a formação da equipe escolar e cultura nas escolas.

Ainda nesse contexto, pode-se citar sete boas práticas que servem como princípios para o bom uso da tecnologia em sala de aula. Os princípios, adaptados de Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015, p. 150-151), são:

> Encorajar os contatos entre alunos e professores dentro e fora da sala de aula como meio de motivar e envolver os alunos; Desenvolver a reciprocidade e a cooperação entre os alunos com trabalho em equipe, sem competitividade, gerando participação ativa; Utilizar técnicas ativas de aprendizagem, com reflexão sobre o objeto de estudo e relações com sua própria experiência; Permitir feedbacks frequentes do desempenho para os alunos terem consciência de seu aprendizado e, também, possam refletir a respeito; Enfatizar o tempo nas tarefas pelo uso da tecnologia como controle de atividades, sejam elas em sala de aula ou em casa; Comunicar altas expectativas, que são importantes para o crescimento de todos, a fim de alcançar a excelência; e, Respeitar os diversos talentos e formas de aprendizagem.

Ao identificar o modelo de ensino híbrido Fig. 1, apresentamos as características da disposição dos envolvidos nos modelos conforme Fig. 1.1; 1.2; 1.3, objeto da pesquisa, descrevendo sobre as ações do professor e objetivos para os alunos, assim como identificar a proposta mais próxima das atividades práticas apresentadas nas atividades, como segue.

3. Objetivos

Investigar as práticas desenvolvidas pelos alunos no laboratório de informática, em uma escola técnica pública estadual de ensino médio integrado ao curso técnico em informática, e relacioná-las com o modelo de ensino híbrido, verificando se houve um processo evolutivo na busca de uma aprendizagem significativa, um ensino eficaz e uma educação inovadora e contemporânea.

4. Metodologia

A Metodologia se caracteriza por uma abordagem qualitativa, de natureza básica e exploratória, com procedimentos bibliográficos e ida a campo. Nesse sentido, realizamos a busca bibliográfica para os aportes teóricos em periódicos e livros, assim como para o processo de coleta de dados utilizamos a observação assistemática *in-loco* de duas turmas com alunos no terceiro ano, entre os anos de 2017 e 2018. Durante os dois projetos, foi observado o comprometimento e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e técnicas, no espaço escolar do Laboratório de Informática, bem como o material didático ofertado de forma presencial e on-line, e o trabalho em equipe através de promoção de autonomia e responsabilidade aos alunos, durante as disciplinas de Sistema Lógico e Linguagem de Programação. Outrossim, também foram envolvidos professores e estagiários/monitores, estes na função de auxiliares dos professores. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 56 alunos do terceiro ano, com faixa etária entre dezessete e vinte e um anos, componentes das Turmas 331/manhã e 332/tarde, da Escola Estadual de Ensino Médio, integrada ao curso técnico de informática, localizada na cidade de Portão/RS/Brasil.

5. Relação entre as práticas e as pesquisas bibliográficas

Um dos projetos foi desenvolvido com três alunos, sendo um aluno da turma 332, dois alunos em estagiários e o professor orientador. As atividades em sala de aula foram desenvolvidas com várias equipes de no máximo seis integrantes na turma 331 e no máximo quatro integrantes na turma 332, mediados pelo professor da disciplina.

O princípio de aprendizagem concernente ao aluno considera importante incentivar a sua fala, sua argumentação com explanação de suas ideias ou discussão uns com os outros sobre os conceitos e ideias envolvidos nos temas estudados, vai muito além do simples ouvir aulas expositivas ou ler materiais didáticos, mesmo esses últimos sendo complementos, visto que os

> [...] alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas. Além disso, é esperado que os alunos desempenhem suas tarefas sem supervisão direta e imediata do professor. Trabalho em grupo não é a mesma coisa que agrupamento por habilidade (COHEN, 2017, p.17).

As atividades em grupo, utilizadas como estratégia pedagógica, relatadas no capítulo anterior foram gerenciadas pelos líderes das equipes. O professor da disciplina apenas orientava as dúvidas que surgiam e trazia algumas organizações como sugestão de melhores práticas. Todas as decisões eram tomadas pelos líderes junto com suas equipes. Obviamente, havia conflitos, como ausência de sensibilidade e indisposição em compartilhar o conhecimento, mas nada que não pudesse ser resolvido com o acompanhamento e mediação do professor.

Outro ponto importante é a preparação dos alunos para o trabalho cooperativo, que segundo Cohen (2017, p. 39):

> É um erro assumir que [...], adolescentes [...] saibam como trabalhar uns com os outros de uma maneira construtiva. Existe uma grande chance de que eles não tenham vivenciado um número suficiente de experiências prévias bem-sucedidas em tarefas cooperativas, trabalhando com pessoas que não eram amigos pessoais ou membros de família.

A relação da rotação por estações (Fig.1.1) ocorreu, em parte, com a primeira atividade desenvolvida no laboratório de informática com o Kit de Robótica Criatecno CT100 (Fig. 2). Isso foi possível graças ao primeiro projeto de instalação e configuração da placa Arduíno que criou o ambiente necessário para o desenvolvimento das atividades. No caso, houve a divisão dos estudantes em equipes/grupos e os alunos alternavam entre as funções de organizador, construtor e programador. As estações de trabalho aqui foram trocadas por tempo em cada função. A troca de função ocorria entre um projeto e outro.



Fig. 2: Kit Robótica Criatecno CT100
Disponível em: http://www.criatecno.com.br/produtos.html (Acesso em: 17/06/2019)

Quanto ao laboratório rotacional (Fig. 1.2), aqui faz-se referência novamente a primeira atividade com o kit de robótica. É importante salientar que a sequência lógica do conteúdo sobre sistemas lógicos desenvolvido em sala de aula serviu de apoio para os projetos com a utilização do kit de robótica.

Já a relação da sala de aula invertida (Fig. 1.3) com a segunda atividade; no caso, a aula expositiva sobre comandos básicos para o desenvolvimento de software em ambiente console e ambiente IDE; também formou equipes com os estudantes, teve os códigos disponibilizados no Google Sala de Aula para estudo on-line, e utilizou o laboratório de informática para as práticas em programação. O cenário sugerido pelo professor foi de uma empresa cliente solicitando soluções computacionais para as empresas de programação posicionadas como startups (GITAHY, 2016).

6. Resultados dos projetos e atividades para o curso técnico em informática

Em 2017 foi possível observar as turmas e testar alguns trabalhos e avaliações individuais e em grupo. Assim, percebemos duas dificuldades: falta de colaboração no trabalho em grupo, no que diz respeito às disciplinas; e, o conteúdo "comprometido" pela falta de professores no ensino médio, no Estado do Rio Grande do Sul. Já, em 2018, foi possível realizar algumas atividades e projetos significativos. Durante o desenvolvimento dos projetos, foram desenvolvidas atividades avaliativas em grupo, aonde tinha um líder que avaliava o grupo, e o grupo avaliava o líder. Essa avaliação gerou os Gráficos 1 e 2 com o feedback para os alunos se conscientizarem de seu desempenho nas competências técnicas e comportamentais.

O projeto I apresenta a proposta da instalação e configuração de softwares desenvolvedores de programas, com as linguagens em: Pascal, C++ e, principalmente, JAVA, assim como a Linguagem Python foi utilizada por uma iniciativa dos estagiários. Esses *softwares* estarão disponibilizados para as aulas de Linguagem de Programação e Programação, conforme desejar o professor. O desenvolvimento do projeto foi realizado com o auxílio de vídeo aulas do professor Neri Neitzke, assistidos pelo *YouTube* para agregar conhecimento durante as pesquisas realizadas em prol da realização do projeto. O mesmo ocorreu do dia vinte e sete de agosto de dois mil e dezoito a vinte e nove de setembro de dois mil e dezoito, com carga horária de vinte horas. O objetivo foi a instalação de softwares de diversas linguagens para as aulas de linguagem de programação e programação no ambiente console. As disciplinas envolvidas foram: Linguagem de Programação e Sistema Operacional.

O projeto II diz respeito a instalação e configuração da placa arduíno nos computadores do laboratório de informática, na data do dia seis de setembro de dois mil e dezoito, com carga horária de três horas. O objetivo foi a instalação do software Arduino IDE *(Integrated Development Environment* ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado) versão 1.8.6; configuração do software para identificar a Placa Arduino UNO; e, teste com o exemplo pisca para o *led* laranja da placa. Todos os computadores do laboratório de informática foram preparados para as aulas práticas, com foco em robótica, do terceiro trimestre da disciplina de sistemas lógicos para os terceiros anos. O Projeto tem como proposta a instalação, configuração e teste do software Arduíno IDE para a placa Arduíno UNO Genuíno. Todas as turmas na disciplina de Sistemas Lógicos, utilizaram o kit robótico com a Placa Arduíno UNO Genuíno para desenvolver as atividades e desafios propostos em aula, com foco no conteúdo de robótica.

As ideias surgiram de acordo com as necessidades de aprendizagem que ocorriam nas aulas, sendo debatido com os alunos questões que envolviam as disciplinas citadas, recursos disponíveis e ideias para evoluir as aulas, tanto na disposição da sala de aula como no conteúdo pedagógico. O desenvolvimento de atividades práticas para relacionar com as teorias (definições e conceitos) foi identificado como uma dessas necessidades. Houve outros projetos que ainda não foram registrados formalmente como os exemplos citados, mas que tiveram muita relevância para a gestão, os professores e os alunos. A avaliação ainda foi tradicional, mas desenvolvida em grupo.

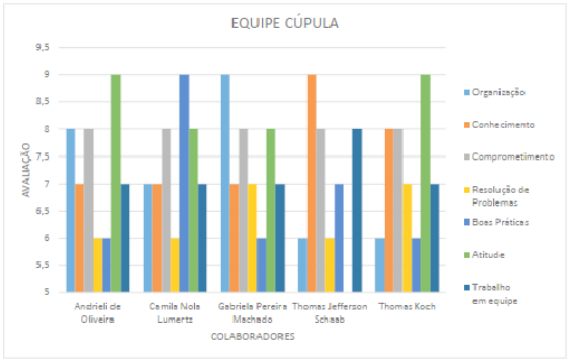
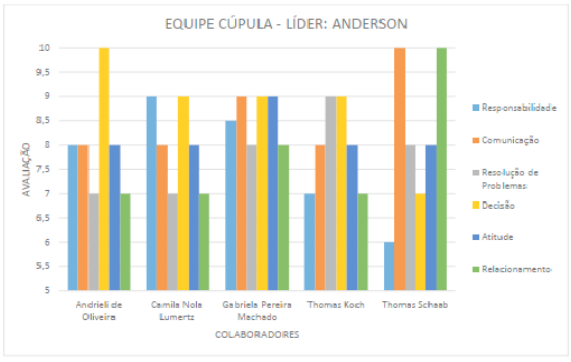
A atividade referente ao projeto I, que ocorreu depois da aula expositiva sobre comandos básicos para o desenvolvimento de software em ambiente console (Linguagem de Programação) e ambiente IDE (Programação), iniciou com a formação das equipes, a escolha de um nome para a equipe e um líder. O cenário criado foi o de uma empresa cliente solicitando soluções computacionais para as suas necessidades. Na sequência, foi passada uma lista de exercícios chamada de Projeto I. O líder foi orientado a conversar com a equipe e organizar a divisão das tarefas, acompanhar e controlar as conclusões. Quando a equipe concluiu o projeto, o líder avaliou cada integrante da equipe nos

quesitos organização, conhecimento, comprometimento, resolução de problemas, boas práticas, atitude e trabalho em equipe. A equipe avaliou o líder nos quesitos: responsabilidade, comunicação, resolução de problemas, decisão, atitude e relacionamento de acordo com o Gráfico 01 da avaliação de cada equipe da turma 332, turno da tarde.

Gráfico 01: Equipe Alpes da Turma 332

PERFIL DAS EQUIPES E LÍDERES

LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO

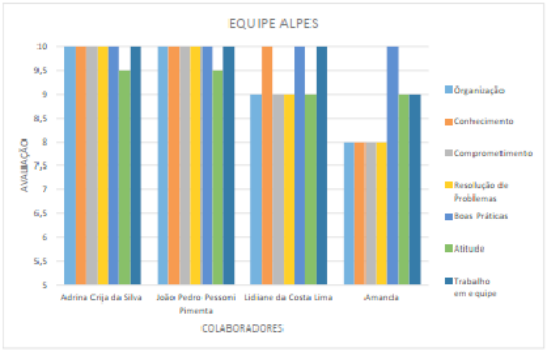
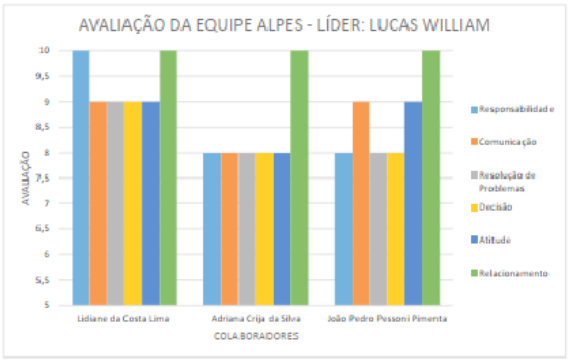
EQUIPES	LÍDERES
	

A atividade concernente ao projeto II, que ocorreu depois da aula expositiva sobre a Placa Arduíno e programação de seu software IDE, iniciou com a formação das equipes, a escolha de um nome para a equipe, e, de forma rotativa entre os alunos, a cada aula presencial, a escolha das funções de organizador, construtor e programador, além da escolha do líder da equipe. Os kits robóticos Criatecno CT100 eram entregues a cada aula às equipes junto com os projetos. O cenário criado foi o de uma empresa de robótica para a pesquisa e desenvolvimento de projetos de circuitos e programação da Placa Arduíno. O líder foi orientado a conversar com a equipe, rotacionar as funções e organizar a divisão das tarefas, acompanhando e controlando as conclusões. Quando a equipe concluía o projeto, dava um grito de comemoração. Esse grito era o sinal de que o professor deveria ir até a equipe conferir a montagem do circuito e a programação. Após, era feito o registro do projeto concluído e criado um ranking entre as equipes que era disponibilizado no Google Sala de Aula para posterior acompanhamento dos projetos pelos alunos, e consulta durante a semana até a próxima aula. No final do ano, o líder avaliou cada integrante da equipe nos quesitos organização, conhecimento, comprometimento, resolução de problemas, boas práticas, atitude e trabalho em equipe. A equipe avaliou o líder nos quesitos: responsabilidade, comunicação, resolução de problemas, decisão, atitude e relacionamento de acordo com o Gráfico 02 da avaliação de cada equipe da turma 331, turno da manhã.

Gráfico 02: Equipe Cúpula da Turma 331

PERFIL DAS EQUIPES E LÍDERES

SISTEMAS LÓGICAS

EQUIPES	LÍDERES
	

As avaliações das atividades das duas disciplinas, nas duas turmas, ocorreram no formato da concepção tradicional, aplicada em grupo, mesmo sendo desenvolvidas em consonância com os projetos considerados mais avançados, tecnologicamente falando, o que não modificou o formato de avaliação dos professores.

7. Conclusões

Ao relacionar o ensino híbrido com os projetos e as atividades desenvolvidas no laboratório de informática para os terceiros anos do ensino médio integrado ao curso técnico em informática, em uma escola técnica pública estadual, percebemos que ainda há uma longa caminhada para alcançar o ambiente ideal de aprendizagem. O primeiro passo foi dado, mas as características do que foi tentado proporcionar aos estudantes ainda estão distantes de alcançar as características do ensino híbrido. Precisamos organizar melhor as atividades dentro e fora da sala de aula e escola. Nesta, precisa existir um controle por meio de uma plataforma digital para se ter a certeza de que a aprendizagem também ocorreu de forma online. Apesar do material disponibilizado no Google Sala de Aula, o mesmo não foi monitorado quanto a sua leitura, no que fez falta para o processo avaliativo.

Os projetos ajudaram os estudantes envolvidos a perceber que quando há força de vontade, pesquisa, interpretação e prática, pode-se alcançar resultados com soluções reais para os problemas. Esses estudantes do terceiro ano/2018 deixaram um legado para os novos estudantes do terceiro ano de 2019, servindo de inspiração para novos projetos, como, por exemplo, pesquisar linguagens de programação para web.

Já, as atividades aqui comparadas com as características dos submodelos do modelo de rotação, precisam se aproximar mais das características principais dos modelos. Mesmo levando em consideração que, nessas atividades, alguns estudantes mostraram autonomia e responsabilidade, isso ainda não foi o suficiente para irradiar uma campanha que aproximasse as práticas dos estudantes das boas práticas. Os estudantes trocaram ideias e sabem que esses primeiros passos podem tornar a cultura dentro da sala de aula mais voltada ao autoconhecimento do estudante; autorrealização nas atividades; autonomia na busca de respostas por meio da pesquisa; personalização do ensino, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada estudante; entre outras competências comportamentais; gerando a esperança que todos que trabalham com educação devem cultivar.

Uma outra realidade a ser considerada, entre tantas, é o novo papel do professor que devem utilizar de boas práticas que servirão como princípios para o bom uso da tecnologia em sala de aula. Nesse momento, com tanta falta de professores, é difícil se dedicar exclusivamente à área de educação. O que ocorre é que os professores precisam, muitas vezes, trabalhar em mais de uma escola para complementar a renda. O tempo acaba se tornando um inimigo, ao invés de um aliado. Mesmo assim, com todas as dificuldades de aproximar a educação de um ensino-aprendizagem de qualidade, cheio de significado, inovador e contemporâneo; os professores não desistem de sonhar e acreditar.

Sendo assim, o ensino híbrido traz, por meio de seus modelos e submodelos, algumas contribuições para possíveis soluções para todas essas respostas, mesmo que ainda se encontre em contextos de incertezas. O que precisa ser feito são ajustes que atendam as reais necessidades de todos os atores envolvidos nos ambientes educacional, político, social, que são responsáveis pela formação dos novos cidadãos brasileiros.

Referências

Bacich, Lilian; Tanzi Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello. (2015). (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso.

Cavalcanti, Carolina Costa; Filatro, Andrea Cristina (2016). Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva.

Cohen, Elizabeth G. (2017). Planejando o Trabalho em Grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas. Traduzido por: Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro, Paula Márcia Schmaltz Ferreira Rozin; Revisão técnica: Mila Molina Carneiro, José Ruy Lozano. 3. ed. Porto Alegre: Penso.

Gitahy, Yuri. O que é uma startup? Publicado em 03 fev. 2016, 15h57. Editado por Daniela Moreira. 01 mar. 2018, 11h17. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/> Acesso em: 25 fev. 2019.

Horn, Michael B.; STAKER, Heather. (2015). Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Traduzido por: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso. Tradução de: Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools.

Moran, J.M. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Bacich, Lilian; Tanzi Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello. (Orgs). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. – Porto Alegre: Penso.