

Psicologia Educação Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos

Semestral

Maio de 2006

Revista de Psicologia, Educação e Cultura



nº 1

Vol. X

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Rui Soares (Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)

Sílvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10,00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

Depósito legal: N.º 117618/97

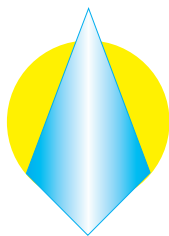
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 500

Capa: anibal couto

P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO, *PsycLIT*, *ClinPSYC* e *Psychological Abstracts*
da American Psychological Association (APA)

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. X, nº 1, Maio de 2006

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
Avaliação do desempenho e bem-estar docente	
<i>Saúl Neves de Jesus</i>	7
Que fazer com a avaliação de professores que temos?	
<i>Ana Paula Curado</i>	23
Avaliação do desempenho dos professores numa comunidade educativa	
<i>Paula Campos</i>	35
Deontologia e axiologia da profissão docente	
<i>José Barros-Oliveira</i>	53
Trabalhar e estudar sob a lente da auto-regulação da aprendizagem	
<i>Pedro Rosário, Rosa Mourão, Ana Salgado, Ângela Rodrigues, Cândida Silva, Carina Marques, Liliana Amorim, Sandrino Machado, José Carlos Nuñez, Júlio González-Pienda, Fuensanta H. Pina</i>	77
A auto-reflexão do processo ensino-aprendizagem	
<i>Ana Paula Couceiro Figueira</i>	89
Formação de professores para o ensino da leitura	
<i>Vera Dulce Areal M. Santos e Fernanda Leopoldina Viana</i>	123
Motivação e compreensão na leitura: Uma experiência de ensino integrado entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais	
<i>Lucília Maria Mendes Venâncio, Maria Margarida Veiga Cabral de Amorim Teixeira</i>	141
Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: Influência da satisfação escolar	
<i>Abílio Afonso Lourenço e Maria Olímpia Almeida de Paiva</i>	159
A solidão em pessoas idosas: Universidade da terceira idade	
<i>Helena Monteiro e Félix Neto</i>	183

Efeito de saliência para Psicologia e Freud e transferência positiva para os itens precedentes	
<i>Amâncio C. Pinto</i>	181
Programa das 10.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia	227
10.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia - Conclusões	229

EDITORIAL

DEONTOLOGIA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

Sem pretendermos considerar as escolas como empresas, porque umas e outras perseguem objectivos diferentes, temos de aceitar que as duas actividades são profissionais e, como tal, semelhantes no seu desempenho, movidas por valores deontológicos e sujeitas a normas rigorosas de avaliação. Por isso, se fala hoje, com frequência, da necessidade de se aplicar às escolas a dinâmica da gestão empresarial. Sem querermos substituir-nos ao Estado na adopção de novas metodologias para a educação, mas, aceitando que o trabalho está feito e já foi rigorosamente testado, vamos recorrer ao modelo empresarial, na primeira parte e, depois, aplicá-lo ao desempenho docente.

1. A avaliação do desempenho das empresas e dos seus profissionais é um assunto que está na ordem do dia e representa uma indústria que movimenta muitos milhões de euros e ocupa centenas de milhares de especialistas, editoras, empresas de estudos de mercado, fornecedores de software, consultores e outros. A avaliação do desempenho das empresas é realmente uma indústria poderosa.

Perante esta constatação, ocorre-nos perguntar: Porque é que andam tantas pessoas interessadas neste tipo de avaliação?

Todos sabemos que as empresas buscam fundamentalmente o lucro. Para isso têm de promover a excelência da qualidade dos seus produtos, zelar pelo cumprimento dos prazos de entrega e satisfazer os accionistas e os clientes internos (trabalhadores) e externos (compradores). Tudo isto pressupõe um alto nível de produtividade, uma garantia rigorosa e permanente da qualidade e uma atenção perspicaz à competitividade. É importante para os gestores dispor, em tempo oportuno, de dados precisos sobre o grau de desempenho da sua organização para poderem tomar medidas e implementá-las em tempo útil. Daí a necessidade da avaliação.

Urge, pois, definir um sistema de avaliação do desempenho. Não é tarefa fácil. Os analistas muitas vezes o discutiram, mas raramente o definiram, e, quando o fizeram, usaram uma linguagem confusa e, por vezes, caíram, em maçadoras tautologias. Mas todos acordaram em que a

avaliação deveria promover o grau de eficiência e eficácia das empresas na sua relação com os clientes, e acabaram por defini-la como sendo um processo de quantificar acções passadas, em que “a avaliação é o processo de quantificação e a acção passada determina o desempenho actual” (Andy N., 2002, *Avaliação do Desempenho das Empresas*. Lisboa: Editorial Caminho, p.19).

Aceite esta definição, torna-se necessário determinar os objectivos da própria avaliação, tendo em conta o cumprimento das leis e das normas que regulam o mercado, assim como a operacionalidade e fiabilidade da empresa. No primeiro caso, pretende-se assegurar a conformidade com as leis em vigor e as regras aceites no mercado. No segundo caso, procura-se apurar a qualidade dos artigos produzidos pela empresa e a consequente satisfação e fidelização dos clientes.

Assunto não menos importante é, também, a definição das metodologias de avaliação, as quais devem estar em consonância com os objectivos estratégicos globais definidos para a empresa. Os analistas propuseram “diversas estruturas de avaliação do desempenho, bem como métodos alternativos de avaliação, tais como a tabela de equilíbrio (*balanced scorecard*) e a análise de valor para os accionistas” (ibidem, p.14).

Mas o que os gestores, realmente, pretendem é saber que lugar ocupa a sua organização no “ranking” das empresas similares, que desafios lhes impõe a concorrência envolvente e que meios devem usar para melhorarem a produtividade e a qualidade internas. A avaliação deve, pois, facultar aos gestores estudos rigorosos e exaustivos, para que estes possam responder, em tempo, aos sócios e aos clientes. Para além disso, o bom gestor tem de tomar medidas apropriadas, com base nos dados recebidos.

2. Neste momento, pergunta-se: que critérios devemos seguir na avaliação do desempenho? O objectivo principal da avaliação prende-se com o estado de saúde da empresa, mas sabemos que as empresas são servidas por pessoas e que elas também fazem parte da avaliação. Claro que elas não são o fim da avaliação, mas o meio necessário para se chegar à avaliação das empresas. Aqui torna-se necessária uma pequena reflexão.

Os seres vivos não racionais vivem apenas, estão aí, não reflectem sobre a vida; podem até levar uma vida gregária, mas são passados de um rebanho, de um bando, de uma matilha; não estabelecem relações; não agem por ressentimentos, ódios ou vinganças; podem matar, mas só em defesa da sua própria vida; o instinto diz-lhes quando devem acasalar para garantirem a continuação da espécie. Obedecem às leis da natureza. Não têm mérito nem demérito.

Todavia, a espécie humana, dotada de uma “maior complexidade cerebral”, promove outras capacidades: a) “desenvolve a capacidade de se

relacionar, de um modo consciente, com todos os seres vivos, (incluindo os não racionais) (...); b) desenvolve também a capacidade de matar. A espécie humana não mata somente para comer ou para sobreviver ou para competir a nível instintivo; é capaz também de matar por ódio ou de declarar guerras desnecessárias (...); c) desenvolve ainda a capacidade de tolerância e de ajuda mútua (...). Fixemo-nos nisto: em lugar de eliminar a pessoa débil, já sem capacidades ou anciã, é capaz de lhe dedicar cuidados especiais e de reconhecer que ela é igual em dignidade a qualquer outro membro da espécie." (Clavel, J. M., 2005, *Tertúlias de Bioética*, Editorial Sal Terrae, Santander, p.13). Portanto, o que distingue a espécie humana das outras espécies animais é a sua possibilidade de optar por situações radicais com base na sua racionalidade e/ou na sua sensibilidade emotiva.

A partir desta tripla dimensão do ser humano, surgiu a necessidade de se estabelecerem códigos de conduta para se dirimirem os conflitos existentes entre as pessoas e as instituições. Os investigadores passaram a estudar os princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, a fim de estabelecerem os valores sociais, e os direitos e deveres que todos devem acatar. Estava criada, assim, a ética, não por "sermos animais éticos", mas por "sermos animais necessitados de ética".

A deontologia é, portanto, o saber estar na vida social e profissional, usando um conjunto de direitos que a sociedade lhe outorga e respeitando os deveres de qualquer categoria profissional registados em códigos específicos.

Os critérios da avaliação do desempenho passam, pois, em primeiro lugar, pelo cumprimento das normas constantes desses códigos; e, em segundo lugar, pelo domínio das novas tecnologias e pelas suas competências profissionais.

3. A deontologia da profissão docente e a avaliação do seu desempenho foi o tema escolhido pelo Conselho Científico para as *X Jornadas Psicopedagógicas de Gaia*, em 2005. Em boa hora o fez pela urgente necessidade de repensarmos o sistema educativo, as escolas e os professores que temos.

As coisas correm mal no nosso ensino. O mal advém do facto das escolas e dos docentes serem aferidos todos pela mesma rasoira. Isto leva a que os docentes excelentes andem desanimados, os docentes satisfatórios se desmazelem e os professores menos satisfatórios vejam a sua tese confirmada de que "não vale a pena remar contra a maré". Todos se sentem irmanados no mesmo sentimento de frustração.

É preciso devolver a todos o calor fecundo e criador da auto-estima e a responsabilidade de cada um promover a sua própria competência profissional. Para isso é necessário dar-lhes um código deontológico de princípios e de valores, secundado por uma avaliação regeneradora do desempenho docente.

Mas, como aplicar a teoria da avaliação do desempenho das empresas à escola? A verdadeira avaliação do desempenho das escolas deve começar pela selecção dos gestores escolares. Uma coisa é certa, não é gestor escolar quem quer. Não basta ser bom professor, para ser indigitado para a direcção da escola. Pode-se perder um professor e não ganhar um gestor. Os gestores escolares devem ser escolhidos de entre técnicos com competência e provas dadas, cumulativamente, nas áreas das ciências da educação, da pedagogia, da economia e da gestão, e com capacidade de liderança. Só assim, as escolas serão realmente eficientes e eficazes.

Preenchidos estes quesitos, avaliem-se então as escolas (públicas e privadas) com todo o rigor e dessa avaliação retirem-se as devidas conclusões. Apoiem-se as escolas com um bom desempenho e elabore-se um plano de recuperação, com um prazo de execução razoável, para aquelas que não atinjam níveis de razoabilidade. Esgotado este prazo, se os resultados forem positivos, louvem-se os respectivos gestores; mas, se a situação continuar a degradar-se, sejam eles responsabilizados pelo seu mau desempenho.

Mas não é tudo. A avaliação das escolas passa pela avaliação do desempenho dos professores. Também aqui é preciso dar grande relevância ao acto do seu recrutamento. Os docentes devem ser recrutados pela sua competência científica e pedagógica, e pela sua capacidade de liderança na sala de aula. Todos temos constatado estas duas situações antagónicas: há licenciados em Ciências da Educação que nunca conseguiram ser bons docentes e há muitos que, sendo oriundos de outras áreas científicas, se revelaram bons pedagogos e óptimos profissionais. Não basta, pois, o estágio. É preciso dar a todos os candidatos um prazo razoável para que, na sala de aula, revelem as suas competências para a docência. Só assim, saberemos se os candidatos se identificam com a profissão, se sabem gerir conflitos e se são capazes de fidelizar os alunos à escola. Os que não revelarem estas competências devem ser dispensados.

Foi este o trabalho desenvolvido pelos palestrantes das Jornadas.

4. São alguns desses trabalhos que publicamos neste número da revista de *Psicologia, Educação e Cultura*. Sendo os artigos precedidos por um resumo elaborado pelos seus autores, não me alongo em repetições desnecessárias. Apenas refiro que os primeiros artigos reflectem a problemática geral das Jornadas. Seguem-se outros sobre a dinâmica ensino-aprendizagem, centrando-se dois deles na aprendizagem da leitura. Os últimos artigos versam problemáticas diferenciadas mas igualmente importantes. Procurámos, ainda, obter um certo equilíbrio entre artigos mais teóricos e outros mais empíricos.

AValiação DO DESEMPENHO E BEM-ESTAR DOCENTE

Saul Neves de Jesus

Departamento de Psicologia, FCHS, Universidade do Algarve, Portugal

Resumo

Neste trabalho começamos por analisar alguns obstáculos que impedem uma adequada concretização da avaliação de desempenho dos professores, fazendo com que haja alguma desconfiança e resistência em relação à mesma, podendo inclusivamente constituir factor de mal-estar docente. De seguida, é analisado este fenómeno do mal-estar docente na actualidade, os seus factores, sendo depois apresentadas pistas que podem contribuir para ultrapassar este problema e promover o bem-estar docente. Por último, a avaliação de desempenho é analisada como podendo constituir um instrumento para o bem-estar dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação do desempenho, bem-estar, professores.*

1. Avaliação dos professores como factor de mal-estar (ideia predominante)

A avaliação do desempenho docente sempre existiu, mesmo de forma implícita ou informal, quer pelo próprio docente, quer pelo feedback dos alunos, colegas ou encarregados de educação.

Até aos anos 90, apenas havia formação inicial, sendo o professor avaliado na sua prática profissional durante o período de estágio pedagógico, pois a avaliação anual do professor apenas distinguia entre “bom”, “nada consta” e “insuficiente”, bastando não existir qualquer processo disciplinar para se considerar o professor apto para desempenho das funções docentes até final da carreira. Esta é uma concepção estática de educação que pressupunha a uniformização de procedimentos pedagógico-didácticos. Predominava a ideia de que o sistema depositava confiança nos professores, não sendo necessários mecanismos de avaliação.

Mas a sociedade mudou e actualmente há uma grande heterogeneidade de alunos nas salas de aula, não podendo o processo de ensino-apren-

dizagem continuar a ser concebido de forma homogénea para todos os alunos. Além disso, há uma rápida desactualização do saber ou conhecimento, para além de outras formas de acesso à informação, sendo necessária uma concepção mais dinâmica da educação escolar, bem como mais formação e maior autonomia e flexibilidade docente. Esta perspectiva enquadra-se na noção actual de professor reflexivo, isto é, o professor que procura actuar na prática profissional a partir dos conhecimentos adquiridos durante a sua formação, mas com uma atitude de auto-crítica construtiva e de aprendizagem constante a partir da sua experiência profissional (Nóvoa, 1991).

Em termos formais, desde 1998 que se prevê a avaliação do desempenho dos educadores e professores, a partir do Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, que constitui uma revisão do Estatuto da Carreira Docente. Neste diploma legal vem explicitado que se pretende criar “mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente no âmbito do processo de AD dos educadores e professores”. Isto implica “associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilização dos educadores e professores, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional”.

No entanto, actualmente ocorre um paradoxo: os professores são dos profissionais que mais utilizam a avaliação como prática do seu trabalho, mas são muito resistentes à sua própria avaliação.

Em parte, isto acontece porque os professores encaram a avaliação como um instrumento de controlo ou de punição e não de recompensa ou de desenvolvimento profissional (Nevo, 1994). Estas crenças geram desconfiança e resistência em relação à avaliação do desempenho docente.

Em termos conceptuais, parece que o pressuposto predominante se enquadra mais na Teoria X de McGregor (1960), do que na Teoria Y. De acordo com este autor, segundo a Teoria X, a maioria das pessoas está pouco motivada para trabalhar e apresenta baixa competência, sendo necessária uma liderança mais directiva e de controlo, enquanto que, segundo a Teoria Y, a maioria das pessoas está motivada para trabalhar, apenas necessitando de condições de trabalho adequadas para revelar o seu empenhamento, bem como de treino para o desenvolvimento da sua competência.

É necessário que haja clarificação dos pressupostos e das crenças que muitas vezes os docentes apresentam, no sentido de poder ser implementada a avaliação do desempenho numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores.

Outro obstáculo à avaliação do desempenho diz respeito ao facto de avaliadores e avaliados não compreenderem, muitas vezes, o como e o porquê deste processo.

O facto dos escalões superiores da carreira docente serem atingidos com base nos anos de serviço contribui para que nas escolas não haja uma cultura de excelência. Além disso, as próprias escolas, em geral, não apresentam condições para que seja possível atingir os níveis de qualidade e de excelência pretendidos.

A excessiva mobilidade do corpo docente, entre outros aspectos da instabilidade e insegurança actual dos professores, poderá dificultar ainda mais o desenvolvimento duma cultura de escola orientada para a excelência.

A pouca autonomia das escolas tem levado a que predomine a passividade, a rotina e a dependência, em vez da iniciativa e da responsabilização.

As mudanças constantes no plano da política educativa também têm feito com que muitos professores tenham vindo a perder a confiança no Sistema Educativo, deixando de acreditar em novas propostas que venham sendo apresentadas.

A própria recessão económica e o “congelamento” dos salários são outros dos factores da descrença em relação à avaliação do desempenho, pois o contexto sócio-económico não é o mais favorável para que se acredite que esta irá resultar em esquemas de recompensas, parecendo mais provável que se venha a traduzir em estratégias de punição.

Neste cenário, muitos professores apresentam mal-estar, sendo a avaliação de desempenho considerada como factor deste mal-estar docente.

2. O mal-estar docente na actualidade

O conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão (Esteve, 1992).

Diversas investigações têm permitido verificar que, em diversos indicadores do mal-estar docente, os níveis são bastante elevados e, inclusivamente, tem-se verificado que é maior na profissão docente do que noutras actividades profissionais (Heus e Diekstra, 1999; Kyriacou, 1998), chegando a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T., 1981), num relatório sobre “Emprego e condições de trabalho dos professores”, a considerá-la como uma “profissão de risco físico e mental”.

Inclusivamente, os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos profissionais (Esteve, 1992). Da mesma forma, comparando os professores com a população em geral, tem-se verificado que os professores apresentam, de forma significativa, uma menor satisfação profissional (Travers e Cooper, 1998). Numa investigação realizada por Prick (1989), em que participaram professores de vários países da Europa - Holanda, Austria, Bélgica, Alemanha, Espanha e Portugal - verificou-se que, em qualquer faixa etária, os sujeitos que anteriormente haviam exercido a profissão docente apresentam um maior grau de satisfação na profissão que exercem no presente do que aqueles que continuam na docência, o que traduz a menor satisfação dos professores, comparativamente aos que exercem outra actividade profissional. Nesta última investigação também se verificou que os professores portugueses são os que manifestam um menor índice de satisfação profissional.

Também são bastante elevados os níveis de stress verificados nos professores (Travers e Cooper, 1998). Esta situação é sintetizada por Martinez (1989, p. 272) nos seguintes termos: "teaching is a high-stress occupation".

Este é um problema actual que parece atingir com particular incidência os professores portugueses. Mais de metade dos professores portugueses, 63% no estudo de Cruz (1989) e 54% na investigação realizada por Pinto, Silva e Lima (2000), percebem a sua actividade profissional como muito geradora de stress, quando nas investigações realizadas com professores doutros países os resultados têm oscilado entre 20% e 44% (Borg e Riding, 1991; Cockburn, 1996).

Mais recentemente, investigadores do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) realizaram uma investigação em que participaram 2108 professores portugueses, tendo-se verificado que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis encontra-se em estado de exaustão emocional (Cardoso e Araújo, 2000).

Por seu turno, ao nível da motivação profissional verificou-se que apenas 63% dos professores portugueses ingressaram nesta profissão por vocação ou de acordo com uma escolha inicial (Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares, 1988), comparativamente aos 89% dos professores franceses que se manifestaram neste sentido. Também reveladores da baixa motivação para a profissão docente foram os resultados obtidos numa investigação mais recente (Jesus, 1996), em que verificámos que apenas 40.6% dos potenciais professores e 49.3% dos professores portugueses desejam exercer a profissão docente durante todo o percurso profissional.

O mal-estar afecta os próprios professores. Conforme refere Nóvoa (1991, 20): "as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono".

No entanto, este problema merece a reflexão cuidada por parte de todos os que se preocupam com as questões da educação escolar pois afecta, não apenas os professores, mas toda a sociedade, em geral, e os alunos, em particular. Conforme reconhecem González e Lobato (1988, 350): "las consecuencias del mal estar del enseñante no sólo son graves para él, sino para toda la sociedad (fundamentalmente para los alumnos)".

O mal-estar docente é um fenómeno dos nossos dias, quer pelo aumento brusco da percentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quer pelo facto de no passado os professores não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, stress ou exaustão do que outros profissionais. Assim, o mal-estar docente é um fenómeno da sociedade actual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola (Jesus, 1996).

Tendo em conta que no passado os professores, nomeadamente os portugueses, não apresentavam níveis de mal-estar superiores aos verificados noutros grupos profissionais, convém tentar compreender o porquê desta situação na actualidade, na perspectiva de poderem ser encontradas hipóteses de resolução para este problema.

Para além dos factores que têm a ver com o estilo de vida nas sociedades ditas desenvolvidas, outros há que têm directamente a ver com a situação profissional dos professores.

Num plano de análise mais macroscópica do sistema educativo português, parece-nos que algumas alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas podem permitir compreender esta situação (Jesus, Abreu, Esteve e Lens, 1996; Lens e Jesus, 1999). Neste âmbito, destacaríamos as implicações decorrentes da massificação do ensino, da excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, das alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias, do acelerado desenvolvimento tecnológico e dos conteúdos transmitidos pelos media.

No seu conjunto, estas mudanças originaram um contexto pouco favorável ao exercício da profissão docente, tornando-se difícil alcançar o grande objectivo da educação escolar na actualidade que é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações directas ou indirectas no trabalho do professor, Esteve (1991;

1992) destaca o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor, as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais. Estes três últimos podem ser considerados factores de primeira ordem, porque incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula, enquanto os nove primeiros são considerados factores de segunda ordem, pois referem-se ao contexto em que se exerce a docência, tendo uma acção indirecta sobre o desempenho do professor.

Numa investigação realizada com professores portugueses (Jesus, Abreu, Santos e Pereira, 1992), verificou-se que, para além dos factores que traduzem situações de indisciplina dos alunos ("sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos" e "sentir que alguns alunos indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos"), também parecem contribuir bastante para o mal-estar dos professores os factores relacionados com as relações com colegas ("trabalhar numa escola onde existe uma atmosfera de conflito entre professores") e com a sobrecarga de trabalho ("ter falta de tempo para descansar e preparar-me diariamente para as tarefas escolares" e "sentir que não consigo estar em dia com todo o trabalho que tenho a meu cargo"). A dificuldade em gerir a desmotivação e a indisciplina dos alunos é o factor de stress que é apontado com maior frequência nas investigações realizadas em diversos países (Dunham, 1992).

No entanto, estes factores existem sempre em termos potenciais dependendo do professor em causa, pois podem constituir problema para uns professores e não para outros. O grau de gravidade de cada um destes factores para o professor deve ter em conta a percepção subjectiva dos mesmos, mas também a frequência com que eles ocorrem na sua vida profissional.

3. Promoção do bem-estar docente

Embora consideremos importante a investigação sobre os factores de mal-estar docente, na perspectiva de serem encontradas soluções para este

problema, parece-nos que esta ênfase colocada sobre o fenómeno do mal-estar docente e os seus factores pode levar a que, entre os próprios professores, seja considerado “normal” o mal-estar docente e se acentuem os aspectos mais negativos da profissão docente, dificultando a percepção dos aspectos positivos desta actividade profissional, que também os há. Esta situação é tanto mais provável tendo em conta que há muitos professores que ingressam nesta actividade profissional com baixa motivação, tendendo a formular um discurso demasiado negativista sobre a profissão docente como forma de se desresponsabilizarem e justificarem o seu baixo empenhamento.

Na investigação que desenvolvemos sobre a motivação para a profissão docente pudemos verificar que a falta de motivação inicial para a profissão docente é o principal factor de mal-estar e desejo de abandono desta actividade profissional (Jesus, 1996).

Parece-nos preferível uma abordagem mais optimista, evidenciando os aspectos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentando identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores, nomeadamente as estratégias de *coping* e as competências de resiliência que podem ser utilizadas nesse sentido (Jesus e Pereira, 1994; Latack, 1986; Tavares e Albuquerque, 1998).

Até porque a maioria dos professores não apresenta stress, lidando de forma adequada com as várias exigências da profissão (Kelchtermans, 1999). Além disso, nem todas as investigações concluem que os professores apresentem níveis de mal-estar superiores a outros grupos profissionais e que os professores portugueses apresentam níveis mais elevados do que os de outros países. Por exemplo, Pinto, Silva e Lima (2000) verificaram que as médias obtidas com professores portugueses nas três sub-escalas de *burnout* do MBI são próximas das médias obtidas noutras investigações realizadas com professores doutros países da Europa.

Assim, em vez de se salientar que um terço dos professores portugueses sente que a sua profissão é *stressante* (Cardoso e Araújo, 2000), parece-nos preferível salientar que dois terços dos professores não considera a sua profissão como sendo *stressante*, devendo tentar-se identificar os factores de bem-estar destes últimos, em vez de serem apenas identificados os factores de mal-estar dos primeiros.

O estudo dos factores de motivação e bem-estar dos “professores exemplares”, eleitos anualmente nos EUA pelos colegas e directores, é outra linha de investigação que nos parece relevante neste âmbito (Sederberg e Clark, 1990).

Devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional. Parece-nos que já chega o facto de os meios de comunicação social utilizarem um discurso pela negativa, sendo importante a investigação tentar fornecer uma perspectiva diferente, mais optimista, levando os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso.

Um contributo importante nesta perspectiva foi apresentado por Dunham (1992), ao identificar diversos aspectos positivos na profissão docente: a diversidade de tarefas, a interacção com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino e de tópicos não utilizados anteriormente, a oportunidade de realizar o trabalho à sua maneira na sala de aula, a imprevisibilidade do quotidiano, o processo de tentar encontrar soluções para os problemas, a investigação sobre os temas a ensinar, a preparação das aulas, os novos desafios e o trabalho com os colegas. Gostaríamos de acrescentar ainda o reconhecimento que alguns alunos e encarregados de educação revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, a participação em projectos de investigação com colegas e as oportunidades para actualização e aprendizagem através da participação em congressos e acções de formação.

A formação de professores também pode contribuir para o bem-estar docente (Jesus, 2000; Jesus, Abreu e Esteve, 1995). Neste sentido, tendo em conta as competências que têm sido identificadas como relevantes para o bem-estar docente e os programas já existentes para esse efeito, elaborámos um curso de formação, com uma duração de cerca de 30 horas, distribuídas por dez sessões, de 3h cada (Jesus, 1998). Pretendia-se centrar cada sessão na análise de um tema considerado relevante para o bem-estar dos professores, começando por fazer-se uma breve análise teórica do tema, complementada com a realização de exercícios que permitissem a reflexão pelos professores do grupo, numa perspectiva de implementação de algumas sugestões apresentadas na sua vida profissional e pessoal, para além do debate e da troca de experiências, aspecto fundamental para que o programa pudesse ser benéfico para os participantes.

Este curso foi inicialmente implementado e avaliado no âmbito de um projecto de investigação-acção com um grupo de 25 professores (Jesus, 1998). Os resultados foram bastante reveladores dos benefícios deste curso de formação para o bem-estar dos professores participantes, pois verificou-se uma diminuição significativa do stress profissional, das crenças irracionais e um aumento da percepção subjectiva do bem-estar profissional. O nível de exaustão

emocional também diminuiu, embora não tenha sido atingido o limiar da significância estatística. Além disso, todos os participantes se manifestaram no sentido da utilidade da acção, sendo salientada a necessidade de ter uma duração maior, de forma a permitir o aprofundamento de alguns dos tópicos analisados e a inclusão de outros considerados relevantes para os objectivos a atingir. Fundamentalmente, foram aprofundados sobretudo os temas da gestão da indisciplina e do trabalho em equipa e incluída a análise de temas do âmbito da Psicologia da Saúde, nomeadamente tipos de personalidade e gestão do stresse, estilos de vida saudável e educação para a saúde. Assim sendo, o programa foi desenvolvido, tendo a duração de 50h. Este programa foi também testado com outros formadores (grupo experimental), bem como noutros grupos de professores sujeitos a acções de formação diferentes (grupo de controlo), para além de terem sido avaliados os efeitos da formação a médio prazo, isto é, passado um ano da realização desta. Os resultados obtidos revelaram os benefícios do programa para a motivação e o bem-estar nos diversos grupos de professores em que tem sido utilizado (Jesus, 2002a; Jesus e Conboy, 2001; Jesus e Esteve, 2000).

Não obstante a importância que a formação profissional e as condições sócio-políticas podem ter para promover o bem-estar docente, convém salientar que este também depende directamente do professor, pelo que o próprio docente pode dar um passo para melhorar a sua situação e caminhar no sentido do seu bem-estar e motivação profissional.

4. Avaliação dos professores como instrumento de bem-estar (possibilidade a concretizar)

Não obstante muitas vezes ser encarada como mais um factor de mal-estar dos professores, a avaliação de desempenho pode constituir um meio para o bem-estar dos professores.

Numa investigação recente realizada no ensino privado, que tivemos oportunidade de coordenar, verificou-se que uma auto-avaliação mais elevada do desempenho pelo professor se relaciona significativamente com um maior empenhamento profissional, uma maior orientação do projecto profissional para continuar na docência, uma percepção mais positiva dos resultados profissionais, um maior nível de bem-estar e uma menor exaustão profissional (Campos, 2005). Nesta mesma investigação também se verificou que a auto-avaliação do desempenho do professor se relaciona, de forma significativa, com a avaliação feita pelos alunos e pelos directores. Curiosamente, a

avaliação pelos directores é ligeiramente inferior à auto-avaliação dos professores, enquanto a avaliação pelos alunos é ligeiramente superior, o que vai contra a preocupação que muitos professores apresentam de que a avaliação pelos alunos poderia ser “um ajuste de contas”.

Esta estratégia de realizar a avaliação de desempenho a partir de várias fontes enquadra-se no Modelo 360º, um dos mais utilizados nas organizações privadas. É um método mais participativo de avaliação de desempenho, permitindo diminuir a subjectividade neste processo, pois há várias fontes de informação (chefias, pares e clientes) sobre o comportamento e a competência do colaborador, para além da própria auto-avaliação. Baseia-se na avaliação da frequência e qualidade de comportamentos observáveis, previamente escolhidos e conhecidos por todos os intervenientes.

Em todo o caso, independentemente do modelo de avaliação de desempenho escolhido, esta deve ser integrada numa cultura de avaliação da escola, visando a melhoria da qualidade. Concordamos com Campos (2002) ao afirmar que devemos transformar a *escola de qualidade mínima garantida numa escola com garantia de qualidade*.

Parece-nos que a avaliação do desempenho dos professores pode constituir um instrumento para a qualidade das escolas e do processo de ensino-aprendizagem, bem como para a motivação e o bem-estar docente.

A avaliação do desempenho pode permitir diagnosticar aspectos para o professor melhorar e proporcionar estratégias para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, permite ao professor reflectir sobre a sua prática profissional de forma construtiva, desenvolvendo o auto-conhecimento e perspectivando formas de melhoria, podendo estas passar pela formação profissional. Aliás, a avaliação de desempenho pode ser um ponto de partida para a negociação de objectivos de melhoria, os quais podem contribuir para uma maior motivação para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional por parte do professor.

Além disso, a avaliação de desempenho permite a diferenciação positiva, premiando o mérito nos professores que se revelarem mais motivados e empenhados. O feedback positivo ou o reconhecimento, seja através do elogio ou de compensações salariais, contribui para o aumento da motivação intrínseca dos professores, visto a percepção de competência ser um dos principais factores da motivação intrínseca (Deci e Ryan, 1991).

Em relação às recompensas que podem ser utilizadas, contam-se as estratégias mais orientadas para a promoção da motivação intrínseca, como sejam uma maior autonomia no posto de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional, através da formação e da promoção na carreira. Além

disso, podem ser utilizados benefícios mais materiais, como seja o aumento salarial ou prémios monetários, os quais traduzem o reconhecimento ou o valor que a organização atribui ao colaborador, para além de outros benefícios que podem ser utilizados, em particular automóvel de serviço, cartão de crédito, telemóvel e viagens.

A motivação dos colaboradores é fundamental para que ocorram mudanças relevantes no seu desempenho, pois é a motivação que está na base da aprendizagem e empenhamento profissional. Inclusivamente, a formação só poderá constituir factor de melhoria de competências se o colaborador estiver motivado para as oportunidades de formação que a organização lhe proporcionar. Assim sendo, as estratégias de avaliação de desempenho devem ser enquadradas em estratégias de motivação profissional.

De entre os requisitos a ter em conta para que seja possível concretizar os benefícios da avaliação de desempenho, contam-se os seguintes: as competências a avaliar devem ser identificadas e conhecidas de todos, traduzidas em comportamentos observáveis e quantificáveis por níveis, permitindo o posicionamento de cada um perante cada comportamento (Fernandes e Caetano, 2000); a definição de objectivos deve ser negociada com o colaborador, através dum “contrato individual de trabalho” (em vez do “contrato colectivo de trabalho”), permitindo uma maior responsabilização (Campos, 2005); a formação profissional deve ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento dos professores (Torres e Gomes, 1999); a avaliação de desempenho deve traduzir-se em medidas de reconhecimento, recompensa e desenvolvimento profissional, coerentes com a informação fornecida; os colaboradores sentem que este processo permite diferenciar, sendo premiado o mérito, através de recompensas e de incentivos (Costa, 2003; cit. em Campos, 2005); qualquer sistema de avaliação de desempenho deve ser integrado num processo de gestão do desempenho (Campos, 2005).

O Decreto-Lei nº 10/2004, de 22 de Março, sobre o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública, apresenta alguns destes objectivos, distinguidos em diversas vertentes: estratégica (promoção da excelência e melhoria contínua dos serviços prestados), comportamental (diferenciação dos níveis de desempenho, reconhecimento do mérito em função dos resultados obtidos, incremento do trabalho em equipa e melhoria dos níveis de comunicação entre chefias e colaboradores) e de desenvolvimento (identificação das necessidades de formação).

Terminamos com um pensamento de Azevedo (1994; cit. em Campos, 2005), que se mantém bastante actual: “Como é que se pode levar os novos professores a boas prestações profissionais quando não se distinguem dos de-

mais e quando até se penalizam aqueles que as promovem? Como é que se fomenta o brio profissional numa empresa sem premiar o mérito e a dedicação? Se não há distinção formal entre um bom desempenho profissional e um mau desempenho profissional, se basta que os anos passem para que todos progridam na carreira, como é que algum dia incentivaremos a qualidade?”

A resposta a estas questões poderá ajudar a construir o caminho da avaliação de desempenho que queremos e, inclusivamente, da escola que queremos, numa perspectiva de desenvolvimento duma cultura de qualidade e excelência pessoal e organizacional.

Referências

- Azevedo, D. (1994). *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, D. (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Borg, M.G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology Education*, 6, 355-373.
- Campos, M. P. (2002). Avaliação do desempenho dos professores. In S. N. Jesus (Org.), *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp.16-25). Porto: ASA Editores II.
- Campos, M. P. (2005). *Avaliação e gestão do desempenho dos professores*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Algarve.
- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco. Comunicação apresentada no *III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional* (Póvoa de Varzim).
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relievieng strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cruz, B., Dias, A., Sanches, J., Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Cruz, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves, & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (pp.315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Curado, A. P. (1997). A avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional dos professores. *Inovação*, 10, 195-205.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In R. Streers, & L. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp. 44-57). New York: McGraw-Hill.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher. (tradução)
- Fernandes, A., & Caetano, A. (2000). A avaliação do desempenho. In Caetano e Vala (Org.), *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 358-387). Lisboa: Editora RH.
- González, J., & Lobato, M. (1988). El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el País Vasco. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 345-351). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

- Heus, P., & Diekstra, R. (1999). Do teachers burn-out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (2ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: ASA Editores II.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002a). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores II.
- Jesus, S. N. (2002b). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: ASA Editores II.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., & Esteve, J. M. (1995). Croyances irrationnelles par rapport à l'enseignement et à la formation. Approche longitudinale et transversal dans l'analyse de ses altérations au cours de la formation initiale des enseignants. *Textes des communications affichées - XXVèmes Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, Universidade de Coimbra, 143-154.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Esteve, J. M., & Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 51-64.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. R., & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 3, 131-137.
- Jesus, S. N., & Esteve, J. M. (2000). Programa de formación para la prevención del mal estar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 43-54.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudo das estratégias de "coping" utilizadas pelos professores. *Actas do 5º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, 253-268.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.176-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers* (pp.1-13). London: Whurr.
- Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71, 377-385.

- Lens, W., & Jesus, S. N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez, J. G. (1989). Cooling off before burning out. *Academic Therapy*, 24, 271-284.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Nevo, D. (1994). How can teachers benefit from teacher evaluation? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2) 109-117.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2000). Burnout profissional em professores portugueses. Comunicação apresentada no *I Congresso Hispano-Português de Psicologia* (Santiago de Compostela).
- Prick, L. (1989). Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Sederberg, C., & Clark, S. (1990). Motivation and Organizational Incentives for High Vitality Teachers: A Qualitative Perspective. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 6-13.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Tavares, J., & Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 43-52.
- Torres, L., & Gomes, C. (1999). Políticas e práticas de formação: Resultados de investigação em organizações empresariais portuguesas. In *Actas do IV Encontro Nacional de Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho*. Oeiras: Celta Editora.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1998). Increasing costs of occupational stress for teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers* (pp.57-75). London: Whurr.

TEACHERS PERFORMANCE ASSESSMENT AND WELL-BEING

Saul Neves de Jesus

Departamento de Psicologia, FCHS, Universidade do Algarve, Portugal

Abstract: In this paper are studied some obstacles to teacher performance assessment. These obstacles could causes teachers back of confidence about this assesement, and also teacher burnout. After, teachers burnout and it's factors are analysed, as well as some perspectives to solve this problem and to promote teachers well-being. At least, teachers performance assesement are analysed as a way to teachers weel-being.

KEY-WORDS: *Performance assesement, well-being, teachers.*

QUE FAZER COM A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES QUE TEMOS?¹

Ana Paula Curado
Universidade de Lisboa, Reitoria

Resumo

O artigo começa por relacionar a evolução da investigação e práticas de avaliação de professores com a evolução das concepções e da investigação sobre o que se entende por “trabalho docente”. Passa-se em seguida a um resumo da evolução de conceitos e práticas na avaliação de professores, em termos internacionais e nacionais. Finalmente, critica-se o modelo vigente de avaliação do desempenho docente em Portugal e apresentam-se, a propósito, alguns desafios para os decisores políticos, a liderança das escolas e o corpo de profissionais do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação de professores, investigação sobre o trabalho docente, avaliação de professores em Portugal.*

Introdução

O tema da avaliação de professores pode ser abordado de muitas perspectivas. Na medida em que a nossa área de estudo mais específica é a análise organizacional, a abordagem vai incidir, forçosamente, nessa área. Além disso, não nos podemos esquecer que o tema da avaliação de professores se enquadra na problemática mais geral do profissionalismo docente, pelo que não poderemos deixar de referir a evolução da investigação nesse campo².

Morada (address): Universidade de Lisboa, Reitoria, Cidade Universitária, 1649-004, Lisboa, Portugal.
E-mail: acurado@reitoria.ul.pt

¹ Este artigo corresponde ao teor de uma comunicação apresentada nas 10^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia, Colégio Internato dos Carvalhos, 24-25 de Novembro de 2005.

² O conteúdo deste artigo tem sido apresentado, com algumas variantes, em diversas jornadas de formação e seminários onde se pretende discutir o tema da avaliação de professores. A repetição/recorrência justifica-se pelo facto de a legislação sobre avaliação de professores em Portugal e a forma como a mesma tem vindo a ser implementada pelas escolas vigorar, sem alterações, desde 1999.

1. Evolução dos estudos sobre o trabalho docente

A problemática da avaliação dos professores encontra-se directamente relacionada com as questões: Qual é o objecto da avaliação? O que é que se deve avaliar? Nesse sentido, encontra-se também directamente relacionada com os quadros conceptuais subjacentes à noção do que é ser “bom professor”. Estes quadros conceptuais, por sua vez, integram-se em linhas de investigação mais vastas, que reflectem a evolução do conhecimento sobre os modos de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

Assim, faz sentido que, antes de entrarmos na temática da avaliação do desempenho docente, comecemos por abordar a evolução das linhas de investigação sobre o trabalho docente. Danielson & McGreal (2000) elaboraram um quadro-resumo da evolução dos tópicos de investigação sobre o trabalho dos professores, adaptado por nós da forma seguinte:

Quadro 1 - *Evolução da investigação sobre os professores*

Décadas	Linhas de investigação
1950	Predominância do paradigma positivista e do behaviorismo na investigação educacional. Características dos professores / traços de personalidade e aparência como variáveis preditivas do bom ou mau desempenho na sala de aula (aparência, estabilidade emocional, calor, entusiasmo...) (<i>estudos presságio-produto</i>).
1960 -70	Predominância do paradigma positivista e do behaviorismo na investigação educacional. Estudos de correlação sobre o “efeito-professor” (<i>estudos processo-produto</i>): tempo dedicado à instrução, gestão de sala de aula, organização das aulas, clima da sala de aula. Análise do trabalho dos professores como um conjunto de comportamentos discretos. Listas de verificação (<i>checklists</i> para a observação de aulas). Estilos de ensino e de aprendizagem.
1970-80	As abordagens cognitivistas e construtivistas alteram a compreensão do modo como os alunos aprendem. Eficácia das escolas. Estudos sobre o cérebro. Pensamento crítico: os professores como profissionais reflexivos. Tipos de competências dos professores. Múltiplas inteligências.

- 1990 - 2000 As abordagens cognitivistas, construtivistas e organizacionais adquirem um especial destaque.
Enfoque no “local” e do “contexto”.
Construtivismo na sala de aula.
Estudos sobre a complexidade da função docente.
Profissionalismo docente, o professor como profissional reflexivo.
Competências a desenvolver na formação de docentes.
O *continuum* da formação docente.
-

Uma tipologia dos estudos sobre o trabalho dos professores

A investigação sobre o trabalho dos professores poderá também ser abordada a partir do enfoque e do quadro conceptual subjacente, como acontece na tipologia proposta por Campbell *et al.* (2004), que apresentamos de forma adaptada:

- Estudos que se debruçam sobre a profissão de professor, as etapas da vida profissional e a natureza do profissionalismo docente. Destacam-se nesta categoria, por exemplo, as obras de Lee Shulman, Linda Darling-Hammond, Andy Hargreaves, Michael Huberman. Em Portugal, alguns trabalhos mais antigos de António Nóvoa e de Ana Paula Curado inserem-se nesta corrente.
- Estudos com enfoque nos aspectos afectivos e de motivação pessoal dos professores, o seu stress e o “mal-estar docente”, onde se destacam, por exemplo, as obras de Ada Abrahams, Cole e Walker, Esteve e Fracchia. Em Portugal, alguns trabalhos de Saúl Neves de Jesus incluem-se nesta categoria.
- Estudos de orientação marxista e pós-marxista, preocupados sobretudo com a desprofissionalização do trabalho docente, a deterioração e a intensificação das condições do trabalho, onde se destacam, por exemplo, os nomes de Michael Apple e Martin Law. Em Portugal, enquadram-se nesta linha teórica as investigações desenvolvidas por Stephen Stoer e José Alberto Correia.

A diversidade de abordagens do trabalho dos professores é, pois, inegável, como também inegável é a relação entre o quadro conceptual subjacente àquilo que se pensa ser um professor e a sua função na escola e na sociedade e os modelos de avaliação de avaliação propostos.

2. Avaliação de professores: evolução de conceitos e práticas

Enquadrada na evolução dos paradigmas de investigação sobre a realidade social em geral e sobre as escolas em particular, a literatura sobre a avaliação de professores, até à década de 1980, centrou-se principalmente na formulação de instrumentos – listas de controlo – através dos quais observadores independentes pudessem monitorizar as práticas docentes. Os autores da corrente do “ensino eficaz” (Brophy & Good, 1986) investigavam os comportamentos dos professores que supunham promover melhores resultados escolares, independentemente do contexto. Esta linha de investigação pressupunha que as interações professor/aluno na sala de aula eram a soma de comportamentos discretos, que podiam ser independentemente separados e medidos. Em consequência de tal abordagem, a avaliação de professores concentrava-se na observação de comportamentos na sala de aula e na medição válida e fiável desses comportamentos.

A partir de finais da década de 1980, a investigação sobre a avaliação de professores evoluiu de um enfoque na observação de aulas e formulação de instrumentos “fiáveis” para um enfoque em programas integrados de desenvolvimento pessoal e organizacional. Diversos autores, inseridos em diversos quadros conceptuais, passaram a identificar factores que permitissem promover simultaneamente o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas.

Mais recentemente, os estudos sobre as “competências profissionais dos professores” parecem ter adquirido predominância na investigação educacional. Nessa linha, podemos destacar as “10 novas competências” que Perrenoud (1999) explicitou para a profissão docente.

Quadro 2 - As 10 novas competências da profissão docente segundo Phillipe Perrenoud

1	Organizar as situações de aprendizagem
2	Gerir a progressão da aprendizagem
3	Saber lidar com situações de heterogeneidade
4	Desenvolver nos alunos o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem
5	Trabalhar em equipa
6	Participar no desenvolvimento curricular e organizacional da escola
7	Utilizar as novas tecnologias
8	Promover a participação de pais e comunidade na vida da escola
9	Saber enfrentar os deveres profissionais e os dilemas éticos
10	Responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Certas correntes de investigação questionam a aparente hegemonia deste movimento pró profissionalização dos professores, referindo a sua fabricação como estratégia última de controlo da vida pessoal e profissional dos docentes, visando a normalização sob uma capa de liberdade e autonomia (Popkewitz e Nóvoa, 2001). Embora compreendendo os fundamentos de tal argumentação, defendemos que a definição de competências ou padrões de qualidade que permitam orientar a actividade profissional dos professores é um movimento no bom sentido, sendo este entendido, por um lado, como permitindo a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; por outro lado, o acréscimo de transparência de processos e produtos; e, ainda, o reforço positivo da imagem pública dos professores, pela construção de uma identidade profissional individual e colectiva.

3. A avaliação de professores: objectivos e métodos

Grande parte da literatura das duas últimas décadas sobre o tema da avaliação de professores defendeu que, se esta os envolvesse directamente na preparação, implementação e acompanhamento do processo, tal poderia constituir um importante factor de desenvolvimento profissional e de melhoria organizacional das escolas. Consciente das contradições inerentes à prossecução em simultâneo desses objectivos, McLaughlin (1990) sugeriu a institucionalização de uma cultura de avaliação que passasse pelo “abraço de contrários”, tais como prestação de contas/desenvolvimento profissional, controlo burocrático/autonomia profissional, necessidades individuais/ objectivos institucionais. “Abraçar os contrários” implicaria a compreensão das raízes da sua fricção e a procura de formas de harmonização, numa cultura de avaliação em que tais contrários se reforçariam mutuamente, em vez de competirem uns contra os outros.

Danielson & McGreal (2000) operacionalizam da forma seguinte a integração dos objectivos “controlo de qualidade” e “desenvolvimento profissional”, no que concerne a avaliação do trabalho docente:

Quadro 3 - Integrando desenvolvimento profissional e controlo de qualidade: o “abraço de contrários”

Procedimento	Controlo de qualidade	Desenvolvimento profissional
1. Definição do que é ser bom professor, com inclusão de níveis de desempenho (por exemplo: não satisfatório; básico; proficiente; excelente).	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões claros e sem ambiguidades. • Baseados nos resultados da investigação. • Validados em contexto local. 	O processo de desenvolvimento profissional resulta na construção de uma cultura partilhada sobre o que é ser bom professor.
2. Técnicas e procedimentos de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação baseia-se em fontes diversificadas (observação na sala de aula; auto-avaliação; <i>portfolios</i>; planificações e testes; material didático; opiniões de alunos, professores e pais). • Os avaliadores seguem regras previamente estabelecidas e conhecidas. • Os procedimentos são equitativos. 	Técnicas e procedimentos são concebidos para maximizar a formação e desenvolvimento profissional dos professores e a respectiva reflexão sobre as práticas.
3. Formação dos avaliadores (por exemplo: <i>workshops</i> sobre técnicas de observação de aulas; critérios para avaliar relatórios de auto-avaliação; avaliação de <i>portfolios</i> ; interpretação de evidências).	<ul style="list-style-type: none"> • Os juízos baseiam-se em evidências. • Acordo inter-avaliadores. 	O próprio processo de formação constrói consensos e desenvolve uma cultura de avaliação comum.

4. A avaliação de professores em Portugal

O tema da avaliação de professores surgiu em finais da década de 1980 e integrou-se numa discussão mais vasta sobre o Estatuto da Carreira Docente. Até então, apenas um critério administrativo - a antiguidade - contava pa-

ra a progressão na carreira. O primeiro modelo de avaliação de professores foi implementado em 1992, juntamente com uma nova política de administração escolar, como parte de um esforço centralizado que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores. O documento legal que regulou a avaliação de professores (Decreto-Regulamentar 14/92) estabeleceu procedimentos baseados num relatório de auto-avaliação e prova de cumprimento de um número estipulado de créditos de formação contínua.

Simões (1998) estudou a implementação deste modelo de avaliação de professores, tendo concluído que existia em Portugal “uma avaliação de professores que não avaliava”, dado os relatórios de auto-avaliação não serem analisados e a classificação de “Satisfaz” resultar do mero cumprimento de requisitos legais; os relatórios de auto-avaliação dos professores tinham um credibilidade questionável, dado neles não constar uma análise e reflexão sobre as práticas; “os professores identificavam a avaliação com uma tarefa burocrática” a ser desempenhada para progredir na carreira; e a política de avaliação pouco impacto tinha sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Estas conclusões eram comuns a todas as escolas incluídas no estudo, independentemente da respectiva localização; em todas elas a avaliação não era levada a sério. Em consequência, o autor recomendava que a avaliação dos professores fosse incluída num processo mais abrangente de avaliação de escolas; que os relatórios de auto-avaliação fossem devidamente analisados; se modificasse o sistema de acreditação relacionado com a obrigatoriedade de formação contínua; e se utilizassem várias fontes de avaliação.

No final da década de 1990, o Estatuto da Carreira Docente foi alterado e, com ele, a legislação sobre a avaliação de professores. O modelo passou a ser constituído por três elementos: um documento de reflexão crítica elaborado pelo professor em avaliação; formação contínua obrigatória, certificada por cursos acreditados; e um parecer avaliativo da comissão de avaliação da escola (Decreto-Regulamentar 11/98, de 15 de Maio).

Curado (2002) investigou as modalidades de implementação do novo modelo de avaliação em três escolas secundárias, tendo concluído que o mesmo apresentava *potencialidades e constrangimentos*. Como *potencialidades*, referiu o facto de o decreto declarar no seu preâmbulo que o propósito da avaliação era recompensar o mérito dos professores e promover o seu desenvolvimento profissional. As três componentes da política pareciam reflectir este propósito, na medida em que:

- O papel de avaliador era desempenhado por uma comissão de pares, que devia apreciar os documentos de reflexão crítica dos professores em avaliação. Este requisito poderia ser entendido como uma forma de promover formas colegiais e colaborativas de avaliação.
- Nos documentos de reflexão crítica, os professores deviam analisar o trabalho realizado durante o período em avaliação. Tal requisito poderia ser entendido como uma forma de promover a prática reflexiva necessária ao desenvolvimento profissional.
- Os professores deviam oferecer prova de conclusão de um número obrigatório de acções de formação contínua. Este requisito poderia ser entendido como uma forma de promover tanto o desenvolvimento profissional como organizacional.

Embora contendo potencialidades para promover melhores práticas docentes e mais qualidade nas escolas, a política de avaliação de professores *não incluía certas características que a literatura e as práticas internacionais consideravam cruciais para cumprir as finalidades declaradas*. De entre as características omissas, destacam-se as seguintes:

- A observação de aulas não era considerada no processo de avaliação, assim se perdendo a oportunidade de analisar as práticas e partilhar saberes profissionais.
- A avaliação não se baseava em múltiplas fontes de dados, centrando-se unicamente nos documentos de reflexão crítica elaborados pelos professores; e não se previa que estes provassem as asserções escritas nem reflectissem sobre o sucesso dos respectivos alunos.
- As práticas de apreciação por pares não constituíam ocasiões para discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem. As comissões de avaliação não se sentiam com autoridade para analisar ou discutir as práticas lectivas dos professores, nem para desempenhar quaisquer outras actividades avaliativas a não ser a análise dos documentos de reflexão crítica.
- Às comissões de avaliação não era permitido diferenciar os professores segundo o trabalho realizado, encontrando-se legalmente limitadas a atribuir a todos a menção de "Satisfaz". Aqueles que pensavam merecer a menção de "Bom" eram obrigados a apresentar um requerimento para uma avaliação especial, o que parecia ir contra a cultura docente. Em consequência, os professores mais empenhados não viam o seu trabalho reconhecido. Criavam-se situações de injustiça nas escolas, quando professores menos dedicados solicitavam o

“Bom” e o obtinham, e outros, mais trabalhadores, permaneciam com a menção de “Satisfaz”.

- A formação contínua obrigatória não se encontrava directamente relacionada com os planos individuais de desenvolvimento dos professores nem com os programas de desenvolvimento das escolas.
- Não se encontrava prevista a implementação de quaisquer medidas resultantes do processo de avaliação. Em consequência, este era encarado por professores, comissões de avaliação e presidentes de conselho executivo como não tendo outro propósito a não ser a progressão na carreira.
- Não houve formação em gestão dos processos de mudança organizacional relacionados com a avaliação de professores, nem sobre critérios e métodos para avaliar professores. Não houve formação sobre como redigir documentos de reflexão crítica que fossem de facto “reflexivos”.
- Não foram definidos quaisquer padrões de desempenho para orientar o processo de avaliação.

5. Desafios para os decisores políticos, a liderança das escolas e o corpo de profissionais da docência

Pode concluir-se que a eficácia da política de avaliação foi anulada pela *ausência de várias componentes que a literatura e as práticas internacionais sugerem como indispensáveis* ao desenvolvimento dos professores e das escolas (ver ainda, por exemplo, Middlewood e Cardno, 2001). A partir da argumentação apresentada, é possível formular algumas recomendações ao nível das políticas e práticas de desenvolvimento profissional e organizacional, nomeadamente:

- Distinguir entre a avaliação dos professores menos experientes, com enfoque nas actividades subsequentes de apoio, assistência e tutoria; e avaliação dos professores mais experientes, com enfoque no seu contínuo desenvolvimento profissional, incluindo reciclagem científica e pedagógica.
- Assumir que um processo de avaliação do desempenho docente que se pretenda consequente implica uma *distribuição adequada de recursos* – humanos, financeiros e de tempo.
- O processo de avaliação deve ser negociado entre os professores e os seus avaliadores, e basear-se em padrões de desempenho profissional previamente definidos e amplamente conhecidos.
- Integrar a *observação e discussão de aulas*, incluindo uma fase preparatória, para negociar os objectivos e processos da avaliação; a imple-

mentação dos processos acordados; e uma terceira fase para discutir as conclusões da apreciação e programar as actividades seguintes.

- Dar particular atenção aos *resultados dos alunos*.
- Relacionar a *formação em serviço obrigatória* com os planos de desenvolvimento dos professores e das escolas.
- *Diferenciar os professores segundo o mérito*, com base em *padrões de competência estabelecidos* e conhecidos.
- Criar *condições de apoio organizacional à avaliação*, promovendo a assistência técnica e a formação externa – possivelmente em parceria com os centros de formação e as instituições de formação inicial de professores.
- *Organizar a formação dos avaliadores* sobre objectivos, critérios e processos de avaliação de professores; e das lideranças das escolas sobre gestão dos processos organizacionais relacionados com a avaliação dos professores.
- Criar *mecanismos para lidar com o desempenho deficiente*, tais como planos de assistência e equipas de intervenção.
- *Desenvolver padrões de desempenho profissional* que guiem as práticas dos professores e a sua avaliação. Sem tais padrões, as instituições de formação inicial não têm condições para preparar os futuros professores para práticas docentes com níveis de competência aceites pela comunidade educativa; os professores mais experientes não podem melhorar as práticas de acordo com padrões de excelência devidamente acordados; e as comissões de avaliação não têm critérios que guiem as suas apreciações.

O trabalho desenvolvido pelo INAFOP (Instituto para a Acreditação e Formação de Professores) destacou-se por ter colocado na ordem do dia a necessidade de definir padrões de qualidade para o desempenho dos professores e padrões de qualidade para a acreditação das instituições de formação de professores. Assim se levou à aprovação de um conjunto legislativo, de que se destacam os “Padrões de Qualidade para os Educadores e Professores do Ensino Não Superior”; e os “Padrões de Qualidade Específicos para os Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”³, envolvendo um conjunto de dimensões integradas:

- A dimensão profissional, social e ética.

³ Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto, respectivamente.

- A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
- A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade.
- A dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para continuar o trabalho até aqui desenvolvido, de modo a que o mesmo possa ter repercussões concretas e positivas na qualidade das escolas e do sistema educativo, torna-se necessária a definição concertada de padrões de qualidade e perfis específicos para a docência do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e a sua discussão, divulgação e apropriação por toda a comunidade educativa.

Referências

- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3d edition) (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Campbell, J.; Kyriakides, L.; Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal. Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia .
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. W. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 403-415). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Middlewood, D. & Cardno, C. (Eds) (2001). *Managing teacher appraisal and performance. A comparative approach*. London: Routledge Falmer.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Popkewitz, T. & Nóvoa (A.) (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation*, nº 38.
- Simões, G. A. (1998). *A avaliação dos professores como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

WHAT TO DO WITH OUR TEACHER EVALUATION POLICY?

Ana Paula Curado
Universidade de Lisboa, Reitoria

Abstract: After relating the evolution of research and practices of teacher evaluation to the evolution of concepts about teaching itself, we focus on teacher evaluation dilemmas, namely development and accountability, and their resolution through times, both in Portugal and abroad. The Portuguese model of teacher evaluation is then discussed and some challenges are presented to policy makers, school leaders and teaching professionals.

KEY-WORDS: *Eacher evaluation, research on teaching, teacher evaluation in Portugal.*

AValiação DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES NUMA COMUNIDADE EDUCATIVA

Paula Campos

Psicóloga no Colégio dos Carvalhos, V.N.Gaia, Portugal

Resumo

A escola é das únicas organizações onde a competência e a incompetência não se distinguem, onde não existem planos de carreira diferenciadores do desempenho e onde todos sem excepção, com ou sem excelência na sua prática profissional, atingem níveis superiores pelos anos de serviço.

Tomando os modelos das organizações como referencial conceptual e prático para a gestão escolar, o presente estudo efectuado numa comunidade educativa do ensino privado, tem como objectivo desenvolver um modelo de avaliação do desempenho dos professores, enquadrado num modelo de gestão do desempenho.

Assim, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, a formação dos professores e de todos os intervenientes neste processo e o desenvolvimento de ferramentas de avaliação do desempenho, a partir da realidade concreta desta escola, foram algumas das estratégias utilizadas no modelo de avaliação 360º desenvolvido e implementado.

Os resultados da avaliação do desempenho dos professores desta escola, reflectiram a gestão do seu desempenho, ou seja, o modo como o professor interage com os alunos, a percepção que os alunos e a direcção têm dessa interacção, a forma como o professor se implica nos projectos da escola, com vista ao desenvolvimento de um modelo de gestão de carreiras, promotor do desenvolvimento e da diferenciação.

PALAVRAS-CHAVE: *Cultura, gestão, avaliação, desempenho, professores, diferenciação.*

1. Enquadramento Teórico da Investigação

Sendo as escolas organizações cuja qualidade do ensino-aprendizagem passa necessariamente pela qualidade dos seus profissionais de que os professores são os principais protagonistas, e sendo a literatura unânime em afirmar que a avaliação do desempenho docente é uma questão sensível, confrontando-se muitas vezes com a resistência dos próprios professores que não entendem os seus objectivos e consequências práticas, procurou-se nesta in-

investigação enquadrar a avaliação do desempenho num modelo mais amplo de gestão do desempenho.

A opção por uma escola do ensino particular pautou-se por duas ordens de razões; por um lado, por esta escola estar a participar num projecto de “Melhoria da Qualidade” tendo como suporte de acção o modelo teórico da EFQM¹, que está a ser adaptado e aplicado ao ensino, no âmbito de um projecto nacional promovido pela AEEP (Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular) e que conta com a participação de escolas do ensino particular; a outra ordem de razões, prende-se com os objectivos desta investigação, ou seja, conceptualizar a avaliação de desempenho como um instrumento de gestão e melhoria dos professores, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento profissional.

Assim, parte-se do princípio que, escolas que estão a desenvolver modelos de gestão do desempenho, oferecerem condições a nível de gestão e estabilidade do corpo docente fundamentais para o modelo de avaliação que nos propomos desenvolver.

A área da educação, considerada por muitos estrategas e políticos desde há muito, como a área chave do desenvolvimento das nações, teve necessariamente de entrar nesta dinâmica mesmo que com poucas escolas, e procurar desenvolver práticas de melhoria da qualidade, sendo a avaliação do desempenho uma das práticas fundamentais, preconizadas por este modelo.

É exactamente na definição do conceito de qualidade no ensino que comecem as principais dificuldades, no entanto, ao aplicarmos este modelo, partimos do princípio que a construção da qualidade faz-se pela adopção de uma visão sistémica da escola, assente num projecto estratégico mobilizador, que integre quer a perspectiva pedagógica, quer a perspectiva administrativa e de gestão, numa dinâmica de melhoria contínua.

Procurou-se com esta investigação, desenvolver um modelo que mais do que um sistema de avaliação do desempenho, é um sistema de gestão do desempenho, pois além da avaliação, contempla o papel da direcção da escola na motivação e no desenvolvimento dos colaboradores, de forma a maximizar os níveis de realização e satisfação do trabalho.

Trata-se de uma ferramenta que nos permite identificar os níveis de empenho e competência de cada colaborador, durante um determinado período de tempo, de modo a gerir o desempenho de pessoas com características diferentes – que necessitam ser estimuladas, motivadas. Desenvolver ferramentas de ava-

¹ Modelo de Excelência, lançado na Europa no início da década de 90, cuja responsabilidade coube à *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, uma organização criada em 1988, sob a égide da Comissão Europeia, vocacionada para a promoção da melhoria da Qualidade na Europa.

liação do desempenho docente, aplicá-las e fazer da avaliação um processo de desenvolvimento e melhoria de cada profissional com vista à diferenciação e à excelência, num processo de co-responsabilidade de todos os intervenientes na comunidade educativa, foram pois, os objectivos da presente investigação.

Assim, a par de toda a preparação logística da investigação, fundamental para a promoção de uma cultura de avaliação escolar, sem a qual, o grande objectivo da avaliação do desempenho fica comprometido, apresentam-se igualmente a construção e validação das escalas de avaliação do modelo 360°. As escalas foram construídas com base numa sólida definição do conceito, de forma a avaliar o desempenho do professor de uma forma contextualizada e em função de objectivos de desempenho definidos pelos professores e direcção para cada ano lectivo. Naturalmente que sendo os alunos uma peça fundamental do desempenho docente, afigura-se igualmente importante construir e validar uma escala de avaliação dos docentes pelos alunos. Tendo em conta o nível etário e conceptual dos alunos, bem como o facto de serem alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade, achou-se por bem não utilizar exactamente a mesma escala de avaliação da direcção e da auto-avaliação docente, desdobrando alguns dos itens da escala numa linguagem mais simples e de fácil compreensão. Fez-se pois uma opção em função dos objectivos da avaliação em detrimento da análise estatística posterior, uma vez que seria interessante com a mesma escala identificar para cada item as diferenças de percepção das três partes implicadas.

Espera-se pois avaliar até que ponto os alunos se constituem como uma das partes fundamentais da avaliação docente, podendo então ser considerados como elementos activos no modelo de avaliação 360°. Esta é, de facto, uma questão que tem sido muito debatida ao longo dos anos (Natriello, 1990; Rivilla e Ângulo, 1995), evidenciando a investigação mais recente que os alunos não são menos eficazes na avaliação dos professores do que outro tipo de fontes de avaliação, por exemplo direcção e os próprios professores (Shinkfield e Stufflebeam, 1995).

Para esta análise, foram consideradas na avaliação do desempenho docente, as avaliações feitas pelos alunos, direcção e auto-avaliação dos professores, analisando as diferenças significativas entre estas três tipologias de avaliação e a forma como determinam a avaliação final de cada docente.

Conscientes de que a avaliação só faz sentido se promover a diferenciação, desenvolve-se por fim um sistema de diferenciação do desempenho a partir da avaliação final, que vai conduzir a um sistema de recompensas e incentivos, a aplicar a cada professor, com vista ao seu desenvolvimento e melhoria da escola.

2. Desenvolvimento e Implementação do Modelo de Gestão do Desempenho

O projecto de investigação desenvolveu-se ao longo de três anos, de forma sequencial e através de várias etapas. Assim, as principais etapas deste modelo de gestão de desempenho (Ver figura 1.1) foram preparadas e implementadas nesta comunidade educativa de forma a serem atingidos os objectivos acima definidos.

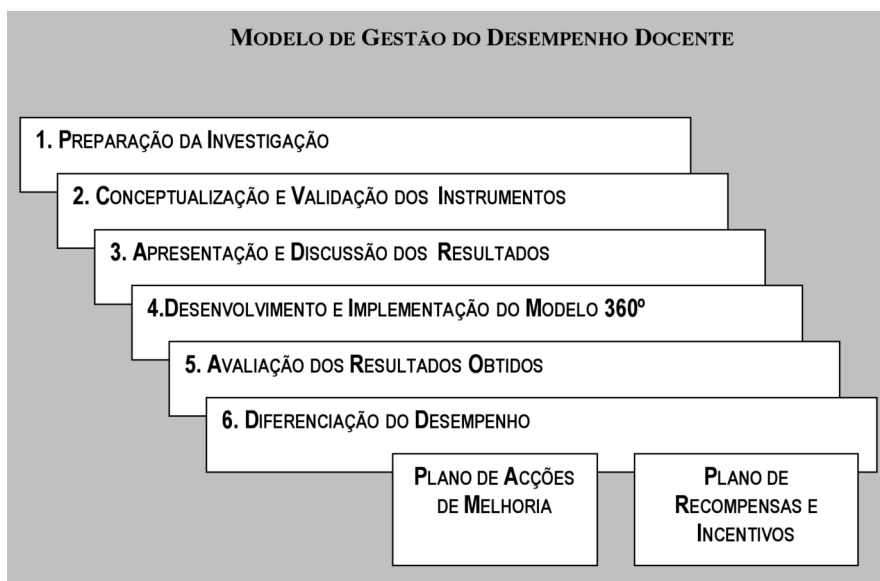


Figura 1.1 - Modelo de Gestão do desempenho docente

3. Implementação do Modelo 360º

3.1 Modelo e hipóteses

Procedeu-se à avaliação dos 122 professores segundo o modelo 360º (Lepsinger e Lucia, 1997). Esta metodologia prevê que todas as pessoas que interagem com o professor actuem como avaliadores, inclusive alunos e direcção, daí a denominação de 360 graus.

Este modelo utilizado em muitas organizações e considerado um dos modelos de referência da avaliação de desempenho (Caetano, 1996; Lepsinger e Lucia, 1997; Reis, 2000), só foi possível implementar, depois de um processo

de aferição estrutural e preparação de todos os intervenientes da comunidade educativa onde realizamos esta investigação. Desta forma, se o desenvolvimento e aplicação dos instrumentos de avaliação do desempenho docente fazem da nossa investigação uma abordagem de carácter transversal, a preparação do momento da avaliação desenvolveu-se ao longo de dois anos, período em que foi feita uma aferição e transposição a todos os níveis, desde a linguagem aos procedimentos e estratégias, de um modelo, até ao momento desenvolvido e aplicado nas organizações, para a organização escolar que tem, naturalmente, características diferentes.

Sem o desenvolvimento de uma cultura de escola, com definição de uma política e estratégia, sem a preparação dos avaliadores e avaliados, com vista à percepção do significado da avaliação, encarando-a como um instrumento de melhoria, promotora de diferenciação e desenvolvimento profissional, não faria sentido desenvolver um modelo de avaliação tal como o preconizamos na nossa investigação.

Assim, tomando como referencial teórico para o nosso projecto de investigação a aplicação do modelo de avaliação de desempenho 360º à avaliação do desempenho docente, afigurou-se importante a par da auto-avaliação, proceder igualmente à avaliação dos professores pelos seus alunos e pela direcção da escola.

Espera-se pois, chegar a uma avaliação individualizada de cada professor, a partir dos resultados obtidos em cada uma das três tipologias de avaliação (docentes, alunos e direcção), com o objectivo de realizar uma diferenciação positiva, quer identificando acções de melhoria que promovam o desenvolvimento sócio-profissional dos professores, quer desenvolvendo um sistema de recompensas e incentivos para os profissionais de excelência.

Além disto, o modelo permite igualmente a partir dos resultados da avaliação, levar os professores com níveis inferiores de desempenho a reflectir sobre a sua prática, ajudando-os a identificar aspectos chave do seu desempenho que têm necessariamente de melhorar até ao ciclo seguinte de avaliação. De acordo com estes objectivos mais gerais podemos ainda discriminar hipóteses específicas:

Hipótese 1: A percepção que os professores têm do seu desempenho, não é coincidente com a percepção que a direcção tem do desempenho dos mesmos professores. Assim, os professores avaliam-se de forma mais positiva (auto-avaliação) comparativamente com a avaliação que a direcção faz do seu desempenho.

Hipótese 2: Os alunos avaliam o desempenho dos seus professores de uma forma mais positiva do que os professores se auto-avaliam.

Hipótese 3: A auto-avaliação é a modalidade de avaliação do desempenho mais coincidente com a avaliação final dos professores.

Hipótese 4: A avaliação dos professores pelos alunos é globalmente mais coincidente com a auto-avaliação dos professores.

Hipótese 5: A avaliação final dos professores é mais coincidente com a avaliação dos professores feita pela direcção, em todos os níveis de desempenho.

3.2 Metodologia de Investigação

3.2.1 Amostra

Para a realização deste estudo utilizou-se uma amostra total de 122 professores, sendo 54 do sexo feminino e 68 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e 68 anos ($M=39,1$; $DP=9,1$) e tempo de serviço variando entre 1 e 44 anos de serviço ($M=13,8$; $DP=8,7$).

Para a realização da avaliação dos professores pelos alunos contou-se com a participação de todos os alunos, distribuídos por turmas, do 5º ao 12º anos de escolaridade, num total de 1669 alunos, que avaliaram 122 professores. Os alunos estavam distribuídos por turmas ao longo dos diferentes anos de escolaridade (ver quadro 3.1).

Quadro 3.1 - Distribuição da amostra de alunos por ano de escolaridade e turmas

Anos de Escolaridade	Nº Turmas	Nº Alunos
5º Ano	4	101
6º Ano	4	110
7º Ano	5	132
8º Ano	6	150
9º Ano	6	141
10º Ano	14	368
11º Ano	14	322
12º Ano	14	345
Total	67	1669

Os 122 professores foram ainda avaliados por oito coordenadores pedagógico-disciplinares (directores de ciclo), todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e 48 anos e tempo de serviço variando entre os 8 e os 20 anos de serviço, cada um avaliando os professores do ciclo pelos quais é responsável.

3.2.2. Escalas de Avaliação Utilizados na avaliação 360º

Um dos objectivos deste estudo consistiu na construção e validação de um instrumento de avaliação dos professores pela direcção, pelos alunos e proceder à auto-avaliação.

No contexto português esta questão assume maior relevância, uma vez que em Portugal não existem muitos instrumentos de avaliação do desempenho docente devidamente validados (Simões, 2000).

Com base nestes princípios, optou-se neste estudo pela construção e validação de uma escala de avaliação do desempenho docente, a partir de indicadores de desempenho identificados pelos próprios professores numa primeira fase de construção da escala, que visa ser utilizada pelos próprios professores e direcção. A escala final contém 12 items.

Cada item refere uma competência, uma característica comportamental, ou um resultado de desempenho que os próprios professores e a direcção devem avaliar numa escala tipo likert, numa pontuação de 1 (desempenho insuficiente) a 4 (excelente desempenho).

Numa segunda fase procedeu-se à construção e validação dos items da escala de avaliação dos professores pelos alunos a partir de uma revisão da literatura neste domínio (Shinkfield e Stufflebean, 1995).

A Escala final é pois elaborada a partir de 18 indicadores do desempenho em que os alunos são chamados a avaliar os professores. Tal como para as outras escalas de avaliação de desempenho, cada item refere uma competência, uma característica comportamental, ou um resultado de desempenho que o aluno deve avaliar numa escala de formato Likert, com uma pontuação de 1 a 5 (Discordo totalmente até Concordo muito).

3.3 *Análise Descritiva das Três Tipologias de Avaliação dos Professores (Auto-Avaliação, Avaliação dos Directores e Avaliação dos Alunos)*

Todas as variáveis foram alvo de um estudo descritivo e diferencial, procedendo-se ao cálculo das pontuações médias e respectivo desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo, conforme se pode observar no quadro

Quadro 3.2 - *Análise descritiva das três tipologias de avaliação dos professores*

Variáveis	Média	D.P.	Valor Mínimo	Valor Máximo
Auto-Avaliação dos Professores	3.19	.40	2.17	4.00
Avaliação dos professores pelos Directores	2.78	.64	1.67	3.75
Avaliação dos professores pelos Alunos	3.35	.32	2.41	3.98
Avaliação Final dos Professores	3.20	.31	2.39	3.84

Das análises efectuadas verificou-se que a média mais elevada da avaliação dos professores foi a dos alunos ($M=3.35$) seguida da auto-avaliação dos professores ($M=3.19$) e finalmente da avaliação da direcção ($M=2.78$). Daqui se poderá concluir, que os alunos têm uma percepção mais positiva do desempenho dos professores do que os próprios professores em relação ao seu desempenho e do que a direcção em relação ao desempenho dos professores. Esta constatação confirma pois a segunda hipótese da nossa investigação. Verifica-se ainda que a auto-avaliação dos professores é próxima da avaliação final, confirmando a nossa terceira hipótese de trabalho.

Em relação à avaliação final, os directores avaliam de forma mais negativa e os alunos de forma mais positiva. O desvio de opinião é pois equivalente, de forma a que, em média, compensa na avaliação final.

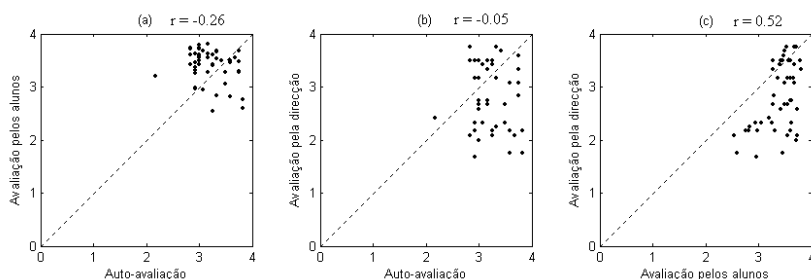
Pode-se igualmente concluir que existe maior dispersão na avaliação feita pela direcção ($DP=.64$), comparativamente com as outras modalidades de avaliação, sendo esta praticamente o dobro da avaliação dos alunos ($DP=.32$). Tal facto significa, que a opinião dos directores relativamente ao desempenho dos professores se afigura mais diferenciada. A análise dos valores mínimos e máximos permite-nos igualmente constatar que na pontuação máxima existe uma avaliação mais homogénea, este facto não acontece nas avaliações mais negativas, onde se constata que a direcção avalia mais negativamente os professores comparativamente às outras tipologias de avaliação.

A análise do quadro acima referenciado permite-nos igualmente concluir que comparando as pontuações médias das três medidas de avaliação, se pode verificar que a avaliação dos professores feita pelos alunos é globalmente mais coincidente com a auto-avaliação dos professores. Esta constatação vem no sentido de confirmar a quarta hipótese da nossa investigação e corroborar a conclusão tirada a partir da confirmação da segunda hipótese.

Numa análise mais refinada, representa-se no gráfico 3.2, os diagramas de dispersão, combinando as variáveis auto-avaliação, avaliação pelos alunos e avaliação pela direcção. Cada ponto deste diagrama representa a avaliação de cada uma das modalidades de avaliação, para cada um dos professores que foram avaliados pelas três modalidades. Para cada uma das figuras ainda se refere o coeficiente de correlação de Pearson (r).

Da análise das figuras é possível verificar que existem evidências de que a avaliação feita pela direcção está associada de forma moderada com a avaliação feita pelos alunos, ou seja, à medida que a nota dada pela direcção aumenta, a nota dada pelos alunos também aumenta, as variáveis vão pois na mesma direcção (c). Uma vez que $r=0.52$, o coeficiente de determinação $r^2=0.27$, o que significa que 27% da variabilidade de uma é explicada através da outra.

Gráfico 3.2: Diagramas de dispersão, combinando as variáveis auto-avaliação, avaliação pelos alunos e avaliação pela direcção, e respectivos coeficientes de correlação de Pearson (r)



A análise dos resultados permite-nos pois constatar que parece estarmos perante uma comunidade educativa onde a relação dos professores com os alunos se assume como um dos aspectos chave da eficácia desta escola.

London e Smither (1995) concluíram que pessoas cuja auto-avaliação é congruente com a avaliação de outras, tendem a apresentar melhores resultados no trabalho. Esta congruência é interpretada como uma aptidão facilitadora de uma melhoria contínua procurando desenvolver comportamentos e acções cada vez mais ajustados aos objectivos organizacionais, por outras palavras, facilita o processo de auto-regulação de um indivíduo no seu ambiente de trabalho.

Assim, estes resultados vêm contrapor de alguma forma os dados de algumas investigações que salientam o facto de em muitos sistemas educativos, a avaliação do professor ser um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos (Iwanicki, 1997).

A avaliação dos professores pode de alguma forma ser o espelho da eficácia de uma escola, desde que os objectivos de aprendizagem possam ser coincidentes entre os intervenientes mais importantes desse processo, os professores e os seus alunos.

Os resultados da avaliação surgem pois como elemento facilitador do processo de tomada de consciência do professor relativamente ao seu desempenho. Assim, confrontado com uma avaliação positiva do seu desempenho por parte dos alunos e sendo esta, coincidente com a sua percepção (auto-avaliação), o professor porque motivado e satisfeito, não só vai continuar a investir no seu processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional como vai necessariamente desenvolver estratégias e acções de melhoria para a escola, promovendo igualmente o desenvolvimento da organização escolar.

Por sua vez, os alunos serão os beneficiários mais directos deste processo de auto-regulação dos professores no ciclo de melhoria, ficando consequentemente mais satisfeitos com o desempenho dos seus professores.

Nesta perspectiva, a avaliação é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua acção (Pacheco e Flores, 1999).

Assim, o acto de avaliar sendo resultado de uma diversidade de factores entre os quais se salientam os de natureza pessoal, profissional, política (Peterson, 1995; Iwanicki, 1997), técnica e organizacional (Darling-Hammond, 1997), pode ser um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, se reforçar o significado de uma acção de melhoria individual centrada numa determinada realidade educativa.

Os resultados obtidos servirão pois de base para a construção de um plano de desenvolvimento pessoal ou para outras actividades de continuidade propostas pela organização (Peterson, 1995).

O professor deve ser avaliado no seu contexto profissional, daí se reconhecer como legítima a avaliação centrada na escola, surgindo assim, como um instrumento privilegiado de melhoria da qualidade da educação (Alaiz, 2000). Este termo, qualidade, expressa duas tendências complementares, uma oriunda do campo da educação, que tem a ver com a eficácia do ensino, do professor, das escolas (*school effectiveness*) e com o seu aperfeiçoamento e melhoria (*scholl improvement*) e outra oriunda da área da administração de empresas, orientada para a gestão da qualidade (*total quality management*).

Ora, estando esta escola a desenvolver um modelo de auto-avaliação tendo como referência o modelo de excelência do EFQM como já foi referido, podemos igualmente questionar até que ponto estes resultados satisfatórios da avaliação dos professores, não serão já resultado de uma política de aperfeiçoamento e desenvolvimento da escola em que todos os intervenientes (pais, alunos, direcção, não docentes, comunidade envolvente) têm um papel activo, integrando as equipas de auto-avaliação².

O assumir uma cultura de auto-avaliação, parece pois ser fundamental para que a avaliação seja encarada como um instrumento de melhoria significativa, uma vez que os professores e demais membros da comunidade educativa estão interessados em avaliar a sua escola, em recolher informações, ana-

² Fazem parte da metodologia de auto-avaliação da escola, segundo o Modelo Europeu de Excelência da EFQM. Estas equipas são integradas por todos os intervenientes significativos da escola (pais, alunos, professores, não docentes) avaliando cada equipa um dos nove critérios do modelo.

lisar os dados obtidos, tomar colectivamente decisões sobre as áreas de melhoria a introduzir na escola, para melhorar a qualidade do seu desempenho, numa atitude de exigência e rigor.

É exactamente o assumir desta atitude de exigência, que pode estar na origem de uma avaliação mais rigorosa, por parte da direcção, uma vez que esta está apostada em operacionalizar um sistema de recompensas e incentivos para distinguir e premiar o desempenho dos bons professores. Este facto é reforçado pela constatação feita a partir dos resultados obtidos, de que a direcção tem uma opinião mais diferenciada do desempenho dos professores, ao mesmo tempo que atribui a pontuação mais negativa comparativamente com as outras modalidades de avaliação.

Partindo do princípio que a avaliação pressupõe a recolha de dados para julgar o mérito e o valor do professor, poder-se-á igualmente afirmar que diferentes concepções do trabalho do professor, implicam formas diferentes de recolher a informação e consequentemente avaliar (Darling-Hammond *et al.*, 1986). A diversidade de tarefas que caracterizam o perfil do professor tem subjacentes diferentes concepções de objectivos educacionais, de planeamento de actividades pedagógicas, em suma, a diversidade de perspectivas do que é ser professor e do que é ensinar, leva a que se valorizem de diferente forma, diferentes objectivos a avaliar no desempenho do professor.

Todavia, tem-se vindo a discutir o facto de algumas fontes de dados proporcionarem informação mais fidedigna que outras, sendo aqui de salientar a atitude de desconfiança dos professores relativamente ao facto de serem avaliados pelos alunos. Justificam esta atitude, advogando o facto dos alunos, dada a sua idade e consequente imaturidade, utilizarem muitas vezes estes momentos de avaliação, como uma oportunidade de ajuste de contas, relativamente a situações menos agradáveis que tenham ocorrido na situação de aula. Desta forma, a avaliação privilegia a natureza extrínseca da acção do professor, não recaindo em critérios como a competência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, penalizando assim, alguns dos objectivos mais importantes que presidem à avaliação de desempenho (Imbernón, 1994).

No entanto, os resultados desta investigação apontam exactamente o contrário, ou seja, os alunos avaliaram os seus professores de forma mais positiva que os restantes avaliadores, mesmo comparativamente à auto-avaliação.

Para tal, pode ter contribuído o facto de se ter trabalhado nesta comunidade escolar uma cultura de avaliação, preparando todos os avaliadores para o significado da avaliação e para as implicações que daí podem advir para toda a comunidade educativa.

Outro aspecto, que pode de alguma maneira justificar este resultado, é o facto de estarmos a falar de um corpo docente estável, que os alunos conhecem bem, até porque, não existindo motivos de força maior, o mesmo professor acompanha os mesmos alunos ao longo do ciclo de estudos, na mesma disciplina. Desta forma, a avaliação transcende o julgamento de um instante, reflectindo uma opinião que o aluno vai construindo ao longo do tempo, do desempenho dos seus professores, e que no caso concreto dos professores desta comunidade educativa, parece ser genericamente positiva. Os alunos desta escola parecem mostrar-se satisfeitos com os seus professores.

Se partirmos da concepção que o professor na sala de aula é um líder, pois um dos objectivos do seu desempenho passa por trabalhar estratégias que motivem os alunos, que os mantenha atentos, que os leve a participar, que apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares, importa analisar, que factores, podem permitir aos professores, influenciar positivamente os seus alunos, de forma, a que estes percepcionem o seu desempenho como positivo.

A investigação neste domínio (Jesus, 1996), salienta alguns factores de influência dos professores sobre os alunos: o reconhecimento do seu estatuto, da capacidade de recompensar e punir através da avaliação, da competência do professor nos conhecimentos que pretende ensinar e o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais, apreciadas pelos alunos, levando-os a desenvolver processos de identificação.

Actualmente, devido a múltiplos factores (Jesus, 1996), o aspecto que parece ter mais importância é a identificação do aluno com o professor, ou seja, o sucesso do professor junto dos alunos passa muito pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais que estes identificam nos seus professores.

Poder-se-á pois, inferir, a partir dos resultados desta investigação, que nesta comunidade educativa, existe uma satisfação generalizada na relação que os alunos estabelecem com os seus professores, ou seja, uma identificação positiva dos alunos com os seus professores, que se repercute na avaliação positiva que fazem do seu desempenho.

Algumas investigações salientam ainda o facto da avaliação dos professores pelos alunos, espelhar apenas uma fatia do seu desempenho global, ou seja, ela reflecte somente o trabalho na sala de aula e quando muito, é influenciada pelos resultados dos alunos (Brandt, 1995).

No entanto, se tivermos presente que a maior parte das coisas que o professor faz se passam na sala de aula, a avaliação deste acontecer, mesmo que

oriundo de diferentes fontes de avaliação, é uma medida muito significativa do seu desempenho. Aliás, a observação sistemática da regular actividade do professor na sala de aula, é historicamente, a principal forma de recolha de dados na avaliação do desempenho docente, constituindo o método mais utilizado na maior parte dos sistemas de avaliação (Andrews e Barnes, 1990; Brandt, 1995; Cousins, 1995; Tyson e Silverman, 1994). Através dela é possível avaliar o desempenho do professor tendo como referência aquilo que o professor sabe e faz na interacção com os alunos.

Peterson (1995) ao sistematizar alguns dos condicionalismos da avaliação salienta o facto de ser o órgão de gestão (director) que tem a função de emitir juízos sumativos e formativos, sendo responsável em ultima instância pelos resultados educacionais. No entanto, a participação do professor no processo de avaliação, aumenta a sua responsabilidade, do mesmo modo, a participação dos alunos, proporciona uma maior diversidade de responsabilização e envolvimento em todo o processo educativo.

A análise destas três fontes de dados, longe de esgotar todas as técnicas de avaliação do desempenho docente, parece no entanto reflectir, que é possível avaliar determinados aspectos do desempenho através de vários meios, ou então, a utilização de vários meios pode avaliar aspectos diferentes do desempenho, desde que estejam relacionados.

Na medida em que estes resultados vêm pôr em causa uma crença generalizada por parte dos professores, de que os alunos avaliam os seus professores não para salientar os aspectos positivos do seu desempenho, mas para os pôr em causa, podem de alguma forma, contribuir, para a aceitação do sistema de avaliação, uma vez que esta aceitação apresenta uma correlação muito directa com as percepções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores (Simões 2000).

Este facto é ainda corroborado pela constatação de que a média da auto-avaliação é a mais coincidente com a média da avaliação final, o que significa que a auto-avaliação, parece ser uma medida válida da avaliação do desempenho docente. Confirma-se assim só parcialmente a quarta hipótese do nosso modelo de investigação.

Na medida em que na nossa amostra, a auto-avaliação aparece como um bom indicador do desempenho final dos professores, tal facto leva-nos a inferir que provavelmente estaremos diante de professores que globalmente apresentam objectividade na avaliação que fazem da sua competência e rendimento, têm uma noção clara da definição dos seus padrões de desempenho, apostando assim, no seu desenvolvimento profissional (Cousins, 1995).

3.4 Conclusões

Estes resultados levam-nos a inferir que estamos perante uma comunidade educativa onde a relação dos professores com os alunos se assume como um dos aspectos chave da eficácia desta escola, contribuindo desta forma para contrapor os dados de algumas investigações que salientam o facto de, em muitos sistemas, a avaliação dos professores ser um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas (Iwanicki, 1997).

Assim, a avaliação dos professores pode espelhar a eficácia de uma escola, desde que os objectivos de aprendizagem possam ser coincidentes entre os intervenientes mais importantes do processo, os professores e os seus alunos. Desta forma, estes resultados contribuem para o processo de tomada de consciência do professor relativamente ao seu desempenho, na medida em que, confrontado com uma avaliação positiva por parte dos seus alunos, o professor desenvolve certamente sentimentos de satisfação e de motivação relativamente ao seu desempenho, num processo de definição e redefinição sistemático das suas práticas profissionais, promovendo desta forma o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o da organização escolar onde colaboram.

Estes dados vêm, igualmente, ajudar a ultrapassar uma crença generalizada nos professores, de que a avaliação dos alunos nem sempre surge como uma fonte fidedigna. Os professores acreditam que factores como a imaturidade, a idade, o “ajuste de contas” podem ser por estes valorizados, em detrimento da eficácia do ensino-aprendizagem e, desta forma, desvirtuar os resultados e a consequente função da avaliação. No entanto, os resultados permitem perceber esta fonte como válida, ao se verificar que são exactamente os alunos que melhor avaliam o desempenho dos professores comparativamente com as outras fontes de avaliação. Conclui-se ainda, através da análise dos outros dados, que o facto da direcção avaliar mais negativamente os professores, não condiciona a avaliação final que acaba por ser compensada pela avaliação dos alunos e pela auto-avaliação.

Esta constatação pode ser reflexo da cultura de avaliação existente nesta escola, em que todos os avaliadores, inclusivamente os alunos, foram preparados para a importância e o sentido da avaliação, bem como para as implicações que ela tem para a comunidade educativa em geral e, desta forma, corroborar a sua importância para o desenvolvimento de qualquer sistema de avaliação docente.

Outro factor a salientar é o facto de estarmos a falar de um corpo docente estável, em que os alunos conhecem bem os seus professores, que em muitos casos os acompanham do início até ao final do ciclo de estudos. Desta forma,

a avaliação não se circunscreve a um julgamento de um instante, mas reflecte um processo de construção e reconstrução da imagem que o aluno vai integrando do desempenho dos seus professores, com importantes implicações para a avaliação.

Estes aspectos parecem pois ter contribuído largamente para a satisfação generalizada na relação que os alunos estabeleceram com os seus professores, que se repercutiu igualmente na avaliação positiva que os professores fazem do seu desempenho, complementando assim os dados da investigação que salienta o facto dos professores, quando são avaliados positivamente pelos alunos, ficarem mais satisfeitos, transformando os resultados da sua avaliação em propósitos formativos, promotores da melhoria do seu desempenho (Cousins, 1995).

Estes resultados afiguram-se ainda como significativos para a intervenção neste domínio, na medida em que podem contribuir para uma melhor aceitação do sistema de avaliação por parte dos professores, uma vez que esta aceitação passa muito pela percepção que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores.

Este aspecto aparece ainda reforçado pela constatação de que a auto-avaliação é a medida de avaliação mais coincidente com a avaliação final dos professores. Assim, a auto-avaliação surge como um bom indicador do desempenho final dos professores, parecendo espelhar uma noção objectiva e realista dos professores relativamente às suas práticas profissionais, revelando uma noção clara dos padrões de desempenho em relação aos quais é avaliado. Mais uma vez, estes resultados salientam a importância de se definirem indicadores de desempenho de acordo com critérios objectivos, relativamente aos quais o professor se auto-avalia e é avaliado. Só desta forma a avaliação se assume com potencial de transformação porque é produtora de significado para os avaliados, verificando-se a mesma tendência quando os professores são avaliadores. Tal facto reforça pois o sentido da avaliação, uma vez que conduz ao desenvolvimento dos indivíduos e das organizações.

Embora não possamos generalizar este modelo de avaliação, uma vez que ele foi preparado para uma realidade educativa concreta, ao tentar desenvolver um sistema de avaliação conducente à diferenciação, espera-se ter dado um contributo significativo para a melhoria do bem-estar docente, uma vez que ele depende em grande parte da forma como este profissional é reconhecido.

Avaliar implica reflectir para mudar e, desta forma, acreditar que, numa lógica de melhoria e desenvolvimento, os professores se superem a si mesmos e contribuam para a melhoria da qualidade dos contextos onde colaboram, construindo desta forma a sua identidade profissional.

Referências

- Alaiz, V. (2000). Avaliação das escolas. In S. N. Jesus, P. Campos, V. Alaiz & J. M. Alves, *Trabalho em equipa e gestão escolar*. (pp. 25-37). Cadernos do CRIAP, Asa Editores II, S.A.
- Andrews, T. E. & Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 569-598). London: Collier Macmillan Publishers.
- Brandt, R. M. (1995). Teacher evaluation for career ladder and incentive pay programs. In D.L.Duke (Ed), *Teacher evaluation policy: From accountability to professional development*. (pp.13-34). Albany: State University of New York Press.
- Caetano, A. (1996). *A avaliação de desempenho – metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: RH Editores.
- Cousins, J. B. (1995). Using collaborative performance appraisal to enhance teachers' professional growth: A review and test of what we know. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9 (3), 199-222.
- Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores nuevos papeles y métodos. In J. Lillman & L. Darling-Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. (pp. 23-48). Madrid: Editorial La Muralla,.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Pease, S. R. (1986). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. In E. R. House (Ed), *New Directions in Educational Evaluation*. (pp. 203-253). London: The Falmer Press.
- EFQM- European Foundation for Quality Management. (1996). *Self-assessment guidelines for public sector : Education*, EFQM.
- Imbérnon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Iwanicki, E. (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. In J. Lillman & L. Darling-Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. (pp. 222-242). Madrid: Editorial La Muralla.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Lepsinger, R. & Lucia (1997). *The art and science of 360°*. San Francisco: Jossey Bass.
- London, M. & Smither, J. W. (1995). Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations, and performance-related outcomes? Theory-based applications and directions for research. *Personnel Psychology*, 48, 803-838.
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. (pp. 35-45). Newbury Park: Corwin Press, Inc.

- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher evaluation: a comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press, Inc.
- Reis, G. G. (2000). *Avaliação 360º: Um instrumento de desenvolvimento gerencial*. Editora Atlas S. A., São Paulo.
- Rivilla, A. M. & Angulo, L. M. V. (Coord) (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas.
- Shinkfield, A. & Stufflebean, D. (1995). *Teacher evaluation. Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Texto Editora.
- Tyson, L. & Silverman, S. (1994). A detailed analysis of state wide teacher appraisal scores. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 8, (4), 377-400.

EVALUATION OF TEACHERS' PERFORMANCE IN A EDUCATION COMMUNITY

Paula Campos

Psicóloga no Colégio dos Carvalhos, V.N.Gaia, Portugal

Abstract: The school is one of the unique organizations where the competence and the incompetence aren't distinguished, where career plans to differentiate performances don't exist and where all without exception, with or without excellence in their professional practice, reach higher levels for their years of service.

Bearing in mind the organizations' models as a conceptual and practical reference for the school management, the current study taken place in a school community of private teaching has the aim to develop an assessment model of the teachers' performance, integrated in a management performance model.

Thus, from the concrete reality of this school, the development of an assessment culture, the training of teachers and of all the intervenients in this process and the development of performance assessment tools, were some of the strategies used in the developed and implemented 360th model of assessment.

The results of the teachers' performance assessment of this school showed the management of their performance, that is, the way the teacher interacts with the students, the awareness that the students and the school board have of that interaction, the way the teacher gets involved in the school projects with the aim of developing a career management model, which promotes the development and the differentiation.

KEY-WORDS: *Culture, management, assessment, performance, teachers, differentiation.*

DEONTOLOGIA E AXIOLOGIA DA PROFISSÃO DOCENTE

José Barros-Oliveira
Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Hoje coloca-se com maior acuidade o problema deontológico e axiológico relacionado com os professores. Depois de tentar definir o que se entende por deontologia e axiologia, defende-se a existência de um código deontológico para a profissão docente que deve ter em conta as características mais relevantes apontadas pelos investigadores sobre o bom professor e sobretudo a necessidade de eles serem sujeitos e promotores de valores diante dos alunos. Defendendo uma pedagogia axiológica, faz-se alusão de modo especial à educação do carácter dos alunos. Finalmente alude-se ao caso da escola portuguesa na promoção dos valores, fazendo ainda apelo para que outros agentes educativos, designadamente os pais, colaborem com os docentes na formação ética das crianças e dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: *Deontologia, axiologia, ética, carácter, professor.*

Deontologia educacional

"Deontologia" é um vocábulo de origem grega (pouco usado na literatura inglesa) significando "tratado sobre deveres" (*déon*, necessidade, conveniência, dever, e *logos*, discurso, tratado). Todos os profissionais se regem por um código deontológico, ao menos implícito. Mas muitas profissões, certamente as de maior relevância social, como os médicos e advogados, têm o seu código explícito, evidentemente baseado na moralidade fundamental. É uma lacuna, que há muito tenta ser colmatada, os professores ainda não terem uma regra própria de conduta, tratando-se de uma profissão ou, melhor, vocação, que exige grande competência científica e ao mesmo tempo responsabilidade moral e social. Gervilla (in AA. VV., 1989), que advoga a necessidade urgente de um código deontológico para os professores, define a deontologia aplicada aos docentes como "um saber ou disciplina que se ocupa de determinar e regular o conjunto de deveres, obrigações práticas e responsabilidades que surgem no exercício de uma profissão" (p. 569).

Ao menos a nosso conhecimento, os professores não têm ainda em Portugal um código deontológico expresso, embora já tivesse havido esforços nesse sentido, particularmente através da Universidade Católica. Numa conferência proferida em 1990, o malogrado professor D'Orey e Cunha (Cunha, 1996, pp. 89-99) aportava já alguns elementos "para uma deontologia da carreira docente", insistindo no "compromisso pedagógico" do professor que, à maneira do juramento médico, poderia soar assim: "Promoverei profissionalmente a educação de todas as pessoas com a máxima isenção. Prestarei a assistência devida aos meus alunos".

Segundo este autor, a actividade pedagógica incluiria necessariamente três elementos: um saber, uma relação e um poder. A primeira grande obrigação moral do docente é possuir as competências científicas essenciais para exercitar o seu munus e mantê-las sempre actualizadas. Ele demite-se deste dever fundamental quando desleixa a sua preparação e estagna nos seus conhecimentos. Por outro lado, a relação pedagógica constitui o âmago e o centro da actividade profissional do docente. Se ela for boa, ganha a educação do aluno na sua globalidade e também o desempenho escolar; se for má, se o professor se servir dela para manter o aluno na sua dependência, para o humilhar, para abusar dele sexualmente, então trata-se de grave abuso profissional. O professor também pode abusar do seu poder, sobretudo à hora da avaliação, reprovando o aluno por represália ou com outras intenções menos boas, ou então aprovando-o em nome de qualquer simpatia menos correcta ou ainda para se 'livrar' do aluno e do trabalho que dá sujeitá-lo a contínuas repetências.

Na sua missão de educador, o docente também é sujeito a conflitos, como, por exemplo, ser um agnóstico mas sentir o dever de educar eticamente o aluno; conflito entre dedicar-se mais ao estudo ou dar maior assistência ao aluno; o dever de atender um aluno menos dotado em detrimento do tempo subtraído aos outros. Enfim, a relação pedagógica é campo fértil em conflitos morais e o professor deve ter a consciência bem formada e pautar-se por um código deontológico para não prejudicar o aluno, antes o promover em todas as dimensões.

Num seminário sobre "A escola é para todos", Cunha (1992) voltou ao tema apresentando um trabalho subordinado ao título: "Para uma nova deontologia da profissão docente" (in Cunha, 1996, pp. 69-87). O autor fala, em primeiro lugar, da "deontologia do passado", sob o império da moral, durante o regime do Estado Novo, onde permanecia o código da honra, da verdade (determinada pela ideologia do regime) e do dever. A docência era considerada uma espécie de sacerdócio, praticando-se a "pe-

dagogia do dom" e o sacrifício pela causa. Seguiu-se a "deontologia do presente", marcada pela insatisfação, a dúvida e a ambiguidade, no imediato pós-25 de Abril 74, que se caracteriza por uma sistemática rejeição dos valores do regime anterior, visando uma escola de massas e não de elites, onde se instala um relativismo moral com substrato marxista, defendendo-se a tolerância (mas praticando a intolerância com os que não alinhavam pela mesma ideologia). Neste paradigma deontológico revolucionário, o professor considera-se ao serviço do melhoramento da sociedade: partindo do pressuposto de que a escola é reprodutora das desigualdades sociais, procura-se um novo modelo pedagógico; o professor atende antes de mais à sua realização pessoal, cultivando um certo 'porreirismo' democrático em relação aos alunos, tudo facilitando (pense-se nas "passagens administrativas" - nessa altura muitos concluíram o curso universitário em dois ou três anos e quase sem aparecer na escola), preocupando-se sobretudo com os seus interesses familiares e salariais; defendem-se ainda os interesses corporativos, tendo em conta acima de tudo os direitos inalienáveis da classe docente que se julga com direito à greve e a tudo o que possa defender os seus interesses, mesmo que os alunos sejam prejudicados. Porém, tal prática educativa levou à frustração e ao desencanto.

Passada mais ou menos uma década após a "revolução dos cravos" surgiu uma nova deontologia - a "deontologia do futuro" - pautada pelo primado da ética, buscando-se um meio termo entre a escola elitista do passado e a escola de massas do presente, em demanda de uma escola mais humanista, onde o pluralismo não fosse sinónimo de relativismo, e a justiça social não consistisse apenas num slogan. Este novo paradigma deontológico procura centrar-se realmente na pessoa do aluno (considerando a sua dignidade e cultivando uma educação axiológica). O professor deve sentir-se fascinado pelos valores (particularmente os denominados 'transcendentes: Bem, Verdade e Belo) e tem consciência do seu profissionalismo que lhe exige qualidade e dedicação. Enfim, o professor sente-se promotor do desenvolvimento integral pessoal e social do aluno, procurando também inculcar-lhe valores, mais com o exemplo do que com as palavras.

Num artigo publicado na revista *Brotéria* (Janeiro, 1995), intitulado "Para uma deontologia da profissão docente" (transcrito em Cunha, 1996, pp. 101-116), além de defender a necessidade da elaboração de um código deontológico para professores, Cunha afirma que ele se deve basear num paradigma de "responsabilidade" mais do que de "justiça", de reivindicação ou de direitos. Escreve Cunha (1995): "A voz dessas necessidades (dos alunos) ou, como

diria Lévinas (1982), o rosto desses "outros" vulneráveis, interpelam continuamente o professor, chamando-o à responsabilidade de um desempenho profissional, muitas vezes para além do que ficou estabelecido em estatutos e contratos. Assim, a experiência dos professores fá-los muitas vezes adoptar, na prática, um paradigma de responsabilidade, mesmo quando, em teoria, defendem um paradigma de justiça" (p. 45).

O autor defende que "o paradigma que mais respeita a experiência dos professores e que, secundariamente, mais os constitui como profissionais e, portanto, mais os dignifica, é o paradigma da responsabilidade e não o paradigma da justiça" (p. 46). Tal paradigma leva o professor não apenas a falar do bem ou da verdade, mas a dar testemunho disso e ser exemplo para os alunos, pois não há verdadeira educação sem exemplo. Efectivamente, o verdadeiro educador deve ter a coragem de se assumir como modelo e testemunha. Cunha (1995) termina afirmando que os dois paradigmas não se opõem e o professor deve saber integrá-los criativamente, tendo sempre presente, em primeiro lugar, o bem dos alunos, e as reivindicações das melhores condições para realizar esse bem que está acima de todas as normas da entidade empregadora. De qualquer forma, o professor não deve ser considerado como um funcionário qualquer mas um vocacionado a uma missão especial e delicada, um obreiro do espírito.

Logo a seguir a este artigo, onde apresentava os "paradigmas e problemas" para uma deontologia da profissão docente, Cunha publica outro artigo na *Brotéria* (Fevereiro, 1995), que vem também reproduzido em Cunha (1996, pp. 117-137), onde procede à "análise e proposta de um Código", estudando a sua natureza e estrutura e comentando os pontos mais sensíveis e controversos, como é o conceito de opção fundamental, os deveres para com os alunos, para com os outros docentes, para com os outros intervenientes da comunidade educativa e ainda para com a sociedade em geral.

Infelizmente D'Ory e Cunha faleceu, mas o seu trabalho não deve ser olvidado, antes continuado até à publicação de um código deontológico do docente, profissão ou missão tão ou mais nobre que a do médico ou do jurista que têm consignados por escrito os seus direitos e deveres.

Outros autores abordaram esta problemática, como é o caso de Patrício (1993, pp. 190-192). Este autor afirma que os deveres profissionais dos professores podem ser agrupados nas seguintes classes: 1) relativos ao ensino (conhecer o sentido da aprendizagem, saber o que ensinar, actualizar-se, conhecer as metodologias, preparar o trabalho, corrigir e avaliar os conhecimentos dos alunos, ser justo no tratamento dos alunos e auxiliá-los nas

dificuldades); 2) relativos à educação (conhecer as finalidades da educação, considerar o aluno como um fim e não como um meio, respeitar a sua autonomia, seguir o processo educativo do aluno mesmo fora da escola, intervindo e apoiando-o e nunca manipulando-o, respeitando o aluno não lhe inculcando valores ou normas contra a sua vontade; 3) relativos à comunidade (ser cidadão cumpridor, comportamento congruente com os seus deveres educativos, ajudar socialmente os alunos, contribuir para a progresso da comunidade; 4) relativos à família (aceitar o direito de tutela educativa dos pais, cooperar com a família); 5) relativos à instituição escolar (cumprir a legalidade e o estatuto da carreira docente, respeitar as autoridades académicas, exercer criticamente as suas funções profissionais); 6) relativos ao educando na sua qualidade de pessoa (respeitá-lo integralmente como pessoa). Enfim, é grande a responsabilidade dos professores, e são muitos os que não querem ou não podem assumir plenamente essa missão. Todavia devem ser avaliados essencialmente por estes aspectos. Acontece, porém, que o professor, sendo um avaliador por excelência, se mostra renitente a ser avaliado.

Deontologia e características do (bom) professor

O código deontológico do professor, e que estes e outros autores procuraram delinear, deve basear-se e pressupor as características fundamentais abonatórias de um (bom) professor segundo os diversos autores, e que fundamentalmente fazem referência a qualidades cognitivas (competência, pedagogia, didáctica) e afectivo-motivacionais ou de personalidade, sendo estas tão ou mais importantes que a competência científico-pedagógica. Por isso vamos explicitar algumas das qualidades realçadas pelos diversos autores e que de algum modo também estão relacionadas com a satisfação ou insatisfação dos docentes (cf. Barros, 2005).

Segundo Planchard (1975), é toda a personalidade do professor que se encontra implicada no ensino: "um professor vale antes de tudo e sobretudo pelo coração e pelo espírito, pela influência que irradia da sua própria pessoa e sem a qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes. Quanto vale o operário, tanto vale a ferramenta" (p. 329). Se o índice de personalidade é deficiente, corre-se o risco de fazer fracassar a preparação científica e didáctica. O professor vale mais pelo que é do que pelo que ensina e como ensina. No dizer de Jaurès (cf. Mialaret, 1987, p. 15) "não se ensina o que se sabe ou se julga saber; ensina-se o que se é". Assim, é necessário, por parte do do-

cente, não apenas *saber* e *saber fazer (ensinar)*, mas também *saber ser* para poder *fazer ser* o aluno. Inspirando-se em alguns estudos, Planchard (1975, pp. 332-335) pôde resumir as qualidades do "bom" professor em duas: 1) *aptidão para se impor aos novos*, não propriamente por uma autoridade forte, mas pela irradiação da própria personalidade; 2) *adaptabilidade* constante às necessidades e características dos alunos, e daí também espontaneidade e criatividade.

Postic (1979, pp. 62-63) dá conta dos trabalhos de D. Ryans publicados em 1960 (e completados em 1970, quando surgiu o livro *Characteristics of teachers*), após uma vasta investigação com 6.179 professores em 1.747 escolas. Ryans propunha-se três objectivos: 1) identificação e análise de esquemas ou de modelos de comportamento na aula (*patterns of classroom behavior*), de atitudes, de qualidades intelectuais e afectivas que podem caracterizar os professores; 2) criação de instrumentos para avaliar esquemas de comportamento ou qualidades pessoais dos professores; 3) comparação de grupos de professores segundo a idade, o sexo, a experiência, etc. Trata-se por isso de um estudo centrado nos comportamentos dos professores. Depois de várias análises factoriais donde emergiram diversos factores, Ryans procurou agrupar famílias de comportamentos comuns aos professores, encontrando fundamentalmente três: 1) *compreensão, disponibilidade, abertura a outrem* (o contrário seria egocentrismo e distância); 2) *qualidades de método e sentido de responsabilidade do professor* (contrário: comportamento descuidado, desorganizado); 3) *qualidades de originalidade, de criatividade, de actividade* (contrário: conduta rotineira).

Dupont (1982, pp. 42-46) resume também os trabalhos de Ryans que considera "a investigação mais completa e mais científica" nos últimos anos sobre as características dos professores, mas que também é susceptível de ser criticada, dada a sua concepção de personalidade e de eficácia. Dupont (1982, pp. 107-117 e 125-160), por sua vez, faz uma análise microscópica dos "indicadores" do bom professor ou dos factores determinantes duma boa relação educativa. Procura discernir no docente quatro características qualitativas ou "módulos" sobre a sua personalidade profissional. Estas diferentes facetas ou perspectivas (educador-ajudante, educador-ensinante, educador-organizador e educador-pessoa a tempo inteiro) constituem de por si um conjunto de indicadores importantes multidimensionais e complementares em cada professor.

Muitos outros estudos posteriores confirmam mais ou menos estas características dos docentes, assentes particularmente na dimensão cognitiva e afectivo-motivacional (cf. v. g. Barros, 1992, 2000, 2005).

Necessidade e hierarquia de valores

Um dos deveres fundamentais do professor, a figurar logo no frontispício de um código deontológico, é a promoção de autênticos valores nos discendos ou que o docente esteja possuído de preocupações axiológicas. Existe bastante bibliografia sobre este tema, como o livro clássico de Jackson, Boostrom e Hansen (1993) sobre “a vida moral nas escolas”, o de Haynes (1998) sobre “a escola ética” ou ainda o de Strike e Soltis (1985) sobre “a ética do ensino”. Na verdade, como afirma Thompson (1997), “os pedidos feitos aos professores para contribuírem para o desenvolvimento das crianças não só do ponto de vista intelectual e físico que também moral e social, aumentaram em ênfase e detalhe” (p. 9).

O ensino “é, na sua essência, uma actividade ética”, ou “uma tentativa de fazer bem aos outros”, afirma Ham (2003, p. 769) na introdução editorial a um número da revista *Teaching and Teacher Education* dedicado a problemas éticos no ensino. Trata-se da coisa mais ‘certa’ entre as muitas ‘incertezas’ da profissão. O autor conclui que os artigos que apresenta, “focam o conhecimento e as crenças dos professores, os seus ideais e valores, as suas certezas e incertezas, os seus papéis e relações, concepções e preconceitos. Os estudos sobre o que os professores crêem parecem ser tão importantes ou ao menos tão populares como os estudos sobre o que os professores fazem” (p. 770).

Um dos autores que recentemente mais tem estudado esta problemática é Campbell. Esta autora, num artigo de 2003, aborda o papel ético dos professores, explorando os problemas conceptuais e empíricos referentes à base moral e ética da prática profissional do ensino e o contexto formal e informal da moralidade na sala de aulas. Noutro artigo intitulado “bases éticas do agir moral no ensino”, Campbell (2004) introduz um estudo qualitativo sobre “as bases éticas e morais das interacções dos docentes com os alunos”. Objectivo principal do estudo foi combinar a investigação empírica com a teoria na tentativa de explorar o conhecimento ético que os professores têm em relação ao que eles esperam ensinar e como esperam controlar o seu próprio comportamento. É realçado o caso particular de uma professora. A autora, na conclusão, espera ter contribuído para esclarecer a questão do ensino visto como uma actividade moral e ética e para considerar a classe como “arena de acção moral” (p. 425).

Porém, nem sempre os docentes, como afirma Jackson et al. (1993) “estão conscientes da potencialidade moral das suas acções” (p. XV). Mas também é certo, no dizer de Thompson (1997), que “nenhum professor age sem

algum conceito de profissionalismo e base ética do ensino; todo o professor tem uma plataforma educativa" (p. 11). Neste sentido, Fallona (2000) julga que os programas de formação dos professores devem encorajá-los a desenvolver as virtudes morais "a fim de se poderem tornar melhores modelos de conduta para os seus alunos" (p. 682).

Luttenberg, Hermans e Bergen (2004) procuraram compreender o modo como os professores lidam com a parte normativa da sua profissão, baseando-se na teoria de Oser que, no entanto, deixa questões em aberto, levando os autores a introduzir os conceitos de "pragmático, ético e moral" que julgam constituir um bom quadro de referência conceptual para a compreensão do que se entende por um bom ensino.

Toda a acção educativa implica, mais ou menos explicitamente, uma axiologia ou filosofia dos valores. Educar é, em grande parte, levar o educando do "ser" ao "dever ser" ou ao ideal. Isto é mais urgente num tempo em que a educação axiológica se pode tornar o problema mais negligenciado na educação, tornando mais difícil, senão impossível, educar, isto é, "conduzir" a criança, não se sabendo em que direcção. E se a educação, como afirma Guy Coq (2006), fica "à beira do impossível", se ela se torna impossível, "então a civilização desaparece e o afundamento na barbárie está próximo", pois "uma civilização que não se transmite (através da educação) é uma civilização que decide morrer" (pp. 315-316).

Os educadores (particularmente pais e professores) têm de se pôr de acordo sobre alguns valores fundamentais, como a liberdade, a justiça, a solidariedade, etc., ou, pela negativa, condenar os contravalores, como a ditadura, a lei do mais forte, o egoísmo. Podem ainda considerar-se como valores ou emoções positivas a alegria, o optimismo, o entusiasmo, a coragem, e como contravalores a tristeza, o pessimismo, o desânimo. Ao menos salvaguardar e respeitar os bens denominados desde a escolástica e na tradição kantiana de transcendentais: Verdade, Bem e Belo (valores lógicos, éticos e estéticos).

O vocábulo 'valor' provém do verbo latino *valere* (ser forte, estar de saúde), tendo na raiz o étimo *vis*, força. Ferrater Mora (1965), no seu *Dicionário de Filosofia* (s.v. valor) afirma que há uma série de características que normalmente se admite constituir um valor: a validade (real valia), a objectividade (contrária à subjectividade), a não independência (dependência da realidade ou do ser), a polaridade (os valores são positivos ou negativos), a qualidade (não a quantidade), a hierarquia (são susceptíveis de ser ordenados). Marín Ibáñez (in AA. VV., 1989) define valor como "toda a perfeição real ou ideal,

existente ou possível, que quebra a nossa indiferença e provoca a nossa estima, porque corresponde às nossas tendências e necessidades" (p. 172).

Por sua vez, "axiologia" deriva do grego *acsios* (o que tem valor, digno de, do verbo *acsioô*, julgar ou ser digno de, estimar) e *logos* (tratado, discurso). Axiologia é por conseguinte a teoria ou ciência dos valores, também chamada filosofia dos valores. Patrício (1993, p. 47) apresenta um quadro sobre os "problemas fundamentais da axiologia" realçando cinco classes, cada um com outros problemas específicos: ontologia dos valores (o ser dos valores, hierarquia dos valores, etc.), gnoseologia dos valores (como se conhecem os valores, os valores e a cultura, etc.), antropologia dos valores (biologia, psicologia, sociologia, antropologia, história e personologia dos valores), teologia dos valores (Deus e os valores), e finalmente praxiologia dos valores (definição de práxis axiológica, etc.).

Uma das características dos valores, segundo Ferrate Mora (1965), é poderem ser ordenados ou hierarquizados. É evidente que nem todos os valores têm o mesmo valor, passe a redundância. Um jovem pode declarar-se ateu e dizer que a religião não faz sentido e outro declarar que não gosta de futebol ou de política. Certamente que o valor religioso não é comparável ao político ou ao desportivo. Não valerá aqui o ditado "os gostos não se discutem", porque estão em causa realidades de nível muito distinto. Reboul (1994) fala das tentações do positivismo, do relativismo e da indiferença. Rojas (1994), por sua vez, fala da "tetralogia niilista": hedonismo, consumismo, permissivismo, relativismo. Os dois últimos dizem mais respeito à (des)educação: se tudo é relativo, tudo é permitido, e quando tudo é permitido, tudo se torna relativo e não há lugar para autênticos valores, e novamente a educação se torna impossível.

Mas é necessário acreditar e propor alguns valores. Em 1972, a UNESCO compendiou os objectivos que a maior parte das nações se propunham para a educação, desde a Arábia Saudita, à China, ao Ruanda ou à Inglaterra. No essencial eles coincidiam. A Áustria faz mesmo referência aos chamados valores transcendentais: "Corresponde à escola favorecer o desenvolvimento das aptidões e possibilidades dos jovens conforme aos valores morais, religiosos e sociais, ensinando-os a apreciar a verdade, o bem e a beleza".

Outro critério de hierarquização axiológica pode consistir em percorrer os diversos filósofos das mais diversas tendências e observar os valores que defendem. Marín Ibáñez (in AA. VV., 1989, p. 727) coloca num quadro alguns dos filósofos que mais se debruçaram sobre a axiologia e onde se pode verificar que no essencial insistem nos mesmos valores. Assim, Muensterberg fala de valores lógicos, estéticos, éticos, metafísicos, vitais; Rickert de verdade,

beleza, moralidade, santidade, amor, felicidade; Scheler fala de conhecimento e verdade, valores estéticos, o justo, o santo, agrado, valores vitais; Ortega y Gasset de valores intelectuais, estéticos, morais, religiosos, vitais, úteis; Le Senne refere-se à verdade, arte, moral, amor; para Lavelle existem valores intelectuais, estéticos, morais, espirituais, afectivos, económicos; Spranger refere-se a teórico, estético, social e político, religioso, valores físicos e desportivos, económicos. O problema talvez surja na sua hierarquização, mas onde, de uma forma ou de outra, os transcendentais aparecem no cimo da pirâmide.

Rickert (in Patrício, 1993, p. 243) classifica também os valores em diversas esferas, com o respectivo domínio, bem, atitude e concepção do mundo. Assim, na esfera *lógica*, o domínio é o da verdade, o bem é a ciência, a atitude é o juízo e a concepção do mundo o intelectualismo; na esfera *estética* temos, respectivamente, beleza, arte, intuição, esteticismo. Na esfera *mística*: santidade impessoal, uno-todo, adoração, misticismo. Na *ética*: moralidade, comunidade de pessoas livres, acção autónoma, moralismo. Na *erótica*: felicidade, comunidade de amor, unificação, eudemonismo. Finalmente, na esfera da *filosofia religiosa*: santidade pessoal, mundo do divino, piedade, teísmo ou politeísmo.

Por seu lado, Max Scheler (in Patrício, 1993, p. 254) distingue quatro classes ou modalidades de valor com a respectiva constituição: agradável e desagradável (sentimentos sensoriais de prazer e dor sensível); valores vitais (bens e males físicos que fazem parte da vida, tais como a saúde, o vigor e a enfermidade); valores espirituais (valores estéticos, éticos e lógicos); valores do santo e do profano (dados apenas com respeito a objectos absolutos, sendo o valor do santo essencialmente um valor de pessoas)

Os psicólogos também se debruçaram sobre os valores. É o caso particularmente de Rokeach (1979) que julga que o conceito de valor permite iluminar campos tradicionalmente mais versados pelos psicólogos, como motivação e atitudes, crenças, identidade. Segundo ele, os valores podem ser instrumentais (como honestidade, responsabilidade, coragem, etc.) e finais ou terminais (como a paz, a segurança familiar, a liberdade). Para determinar e medir os valores, Rokeach apresentou aos sujeitos listas de valores, em diversas culturas, a ordenar conforme as preferências, concluindo que os valores terminais obtêm maior fidelidade do que os instrumentais, sendo mais fácil a mudança tratando-se de valores menos centrais.

No Anuário Estatístico da Comunidade Europeia, de 1995, veio publicado um estudo de 1993, onde se realçava como coisas mais importantes na vida, por ordem decrescente (apontam-se valores médios, porque há bastante discrepância entre as diversas nações, incluindo Portugal): família (96%), tra-

balho (90%), amigos (88%), tempos livres (84%). A religião só recolhe 39% dos votos e a política 35%. Neste inquérito, perguntava-se ainda quais "as qualidades a incentivar nas crianças". Por ordem decrescente aparecem (média da Comunidade Europeia): sentido de responsabilidade (56%), tolerância e respeito (50%), boas maneiras (40%), autoconfiança (29%), interesse pela vida (28%), e outras qualidades todas abaixo de 20% de escolha: obediência, determinação e tenacidade, capacidade de trabalho, imaginação e criatividade, sentido de poupança, fé religiosa, prazeres da vida, coragem, generosidade, valorização da beleza (esta última, apenas com 2%, o que é confrangedor, como também a desvalorização doutras qualidades, como a fé religiosa e a generosidade) (cf. Expresso, 29 Set. 1995).

Pedagogia dos valores e educação do carácter

Segundo Lavelle (1955), no seu *Tratado dos Valores*, todas as grandes filosofias são filosofias do valor. Patrício (1993, p. 44) afirma, do mesmo modo, que "todas as grandes pedagogias são pedagogias do valor", e acrescenta: "a filosofia dos valores é a renovada consciência de que o problema do sentido - da vida, do mundo, da acção - é o problema fundamental. É, sem dúvida, o problema fundamental da pedagogia, pois não vale a pena ensinar nem aprender se não valer a pena viver". Impõe-se, antes de mais, uma "logoterapia" (Frankl), uma "cura de sentido" (cf. Barros, 2004).

Toda a acção educativa implica, mais ou menos explícita ou conscientemente, uma axiologia ou ciência dos valores, que podem estar implícitos em diversos termos (fim, meta, propósito, ideal, objectivo, etc.) com sentido teleológico. Educar é, em grande parte, levar o educando do "ser" ao "deve ser" ou ao ideal. Mas num tempo em crise de valores (cf. v. g. os títulos sintomáticos dos livros de Lipovetski, 1988, 1989, 1994), num tempo de grande relativismo e subjectivismo, em que tudo se põe em causa, e em que a educação axiológica se pode tornar, no dizer de Brameld (1967, pp. 100-117), "o problema mais negligenciado da educação", é difícil, senão impossível, traçar metas ou objectivos, e por isso torna-se quase impossível educar. "Conduzir" (isso significa etimologicamente "educar") para onde?

Como afirma Patrício (1993), "não há educação onde não há referência intrínseca aos valores. O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores" (p. 20). Os valores "envolvem tudo o que merece o nome de educativo, pois educar é realizar progressivamente o que é tido como o bem mais valioso para cada indivíduo humano e para a comunidade

humana a que ele pertence. A relação da educação com os valores deriva, portanto, da estrutura constitucional do próprio homem que é para si mesmo eminentemente valioso, sendo consequentemente valioso o processo da sua formação e aperfeiçoamento" (p. 21).

A necessidade da axiologia faz-se mais sentir devido à "tremenda labilidade axiológica" actual, pois hoje o mundo dos valores constrói-se "sobre areias movediças" (p. 22), devido a diversos factores, como o perigo do niilismo (deserto de valores), o neutralismo (tudo é válido - esvaziamento axiológico da acção educativa), o relativismo axiológico e cultural (tudo tem o mesmo valor), o positivismo (aceita-se a situação, os factos é que são valores), o laicismo (que acabou por se tornar em confessionalismo anticonfessional, tão perigoso como o fundamentalismo religioso). Enfim, nas profundas e rápidas mutações da nossa sociedade, entrou-se numa grave crise de valores ou, na expressão de Patrício (1993) assistiu-se a um "terremoto violento e devastador" do ponto de vista axiológico em que "o que era, deixou de ser; o que valia, deixou de valer; o que não se imaginava que pudesse vir a ser, é; o que não se imaginava que pudesse vir a valer, vale" (p. 26).

Nesta desorientação total ou vazio axiológico, até a identidade humana pode ser posta em causa e, portanto, a educação que exige ser construída sobre valores essenciais e hierarquizados. Se o educador "não tiver este sentido da hierarquia axiológica, não está em condições de educar aquele que lhe é entregue, e se lhe entrega na convicção de que o mestre sabe o que está a fazer, de que possui a arte de navegação no oceano tempestuoso da vida" (Patrício, 1993, p. 27).

O pior é que há "educadores" (que na realidade são deseducadores) que pretendem orientar sem terem qualquer oriente (eles mesmos andam desorientados, sem bússola) ou guiar sem metas precisas. Daí a necessidade de formação dos formadores, formação que não deve limitar-se à vertente científica e metodológica mas que tem de insistir também na dimensão psicopedagógica e ainda mais na axiológica, criando nos educadores um sã utopismo de construir um mundo melhor onde o educando possa um dia viver mais feliz.

Em conclusão, afirma ainda Patrício (1993, p. 64) "todos os problemas axiológicos se repercutem na axiologia educacional" e ainda "nada do que pertence ao mundo dos valores pode ser alheio à formação do homem". Assim, a axiologia é por excelência uma axiologia aplicada: uma axiologia aplicada à educação (cf. Feroso, 1982, pp. 227-245). Simões (1995) defende também que só a educação moral merece o nome de educação propriamente dita. Por outras palavras, a educação só é verdadeiramente tal se for moral, conforme o título sugestivo de um artigo de Niemczynski (1996): *moral educa-*

tion is not good enough, because education is not moral enough (cf. Barros, 1997).

É neste contexto da necessidade de educar para os valores autênticos que hoje se volta a falar insistentemente da *educação do carácter* (*character*, em grego, significa "sinal gravado, marca, selo"), ou na necessidade de tornar a pessoa "virtuosa" (*virtus*, no latim, provém de *vir*, varão, e daí significar qualidades viris, força, vigor, coragem). Cunha (1996) afirma que se trata do "movimento de educação moral mais popular nos Estados Unidos" (p. 27). Mesmo a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, art. 3 b) aponta a "formação do carácter" como um dos objectivos da educação.

Lickona (1996), um dos principais responsáveis pelo recente movimento de educação do carácter, interpreta-o como os esforços que as instituições fazem, nomeadamente a escola, para implementar os valores morais, pois só assim se é completamente homem e se pode construir uma nova sociedade. Este autor aponta onze princípios básicos em ordem a ajudar as escolas na educação do carácter, tais como uma boa definição de "carácter" (que deve incluir o pensamento, o sentimento e o comportamento), a necessidade de tornar a escola uma verdadeira comunidade, envolvendo todos os agentes educativos, desde os professores aos pais, a necessidade de dar aos alunos oportunidades para agirem moralmente, etc.

Num breve esboço histórico, podemos dizer que no início do século XX esboçou-se na América do Norte um movimento de formação do carácter e de inculcação das virtudes. Porém, um estudo levado a cabo em 1920 por Hartshorne e May com 10.000 crianças (a quem era dada oportunidade de mentir, fazer batota e roubar) levou a concluir que a honestidade dependia apenas da situação e que por isso a educação do carácter era inútil.

Embora outros autores mostrassem que o estudo não permitia conclusões tão drásticas, a verdade é que o conceito de formação do carácter foi sendo abandonado, convergindo ainda para este relaxamento moral outros factores culturais e correntes de pensamento, como o relativismo, o positivismo e a psicologia humanista que acentuava a auto-realização da pessoa e os métodos não-directivos na educação. A isto se juntaram outros factores sociais, como os traumas políticos dos anos 60 (assassinato de Kennedy e de Luther King, guerra do Vietname, lutas raciais), o relativismo que se estabeleceu nas universidades americanas e a demissão dos professores do seu papel de educadores da moralidade (cf. Barros, 1997).

Nos anos 60 e 70 surgiram diversos programas intitulados "clarificação de valores" que mantinham o relativismo ideológico e a neutralidade do

professor mas defendiam uma certa educação moral. Os professores limitavam-se a ajudar os jovens a "clarificar" os próprios valores (subjectivos) sem qualquer tipo de influência ou doutrinação. Tais métodos, que chegaram a ter grande popularidade, não surtiram efeito e foram criticados sobretudo por Kohlberg (1981) que discorda do relativismo ideológico e propõe como meta educativa ajudar as crianças a desenvolver o raciocínio moral através do diálogo socrático de discussão de dilemas morais, sem contudo ter qualquer intuito de endoutrinação. O professor continua a manter-se neutro, mas numa neutralidade metodológica e não ideológica, pois há certamente valores mais "justos" do que outros (cf. Kohlberg, in Valente (Dir.), 1992, pp. 207-244).

Kohlberg critica também os antigos métodos de formação do carácter que encham a criança com um "saco de virtudes", através da endoutrinação. Mas ele mesmo, posteriormente, se desiluiu com algumas das suas experiências, admitindo já uma certa doutrinação, como refere Kilpatrick (1992, p. 92) citando-o: "Eu já não possuo a visão negativa da educação moral endoutrinadora e creio que os conceitos orientadores da educação moral devem ser em parte endoutrinadores".

De qualquer modo, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg não é um dogma. Oser (1996) compara-a a um espírito ou a um "fantasma" omnipresente e benfazejo, mas ao mesmo tempo onnipotente, deixando pouca margem à liberdade. Trata-se de um legado "ambivalente", extremamente útil para compreender o desenvolvimento moral, mas também um paradigma poderoso quase impossível de contradizer, se bem que o próprio Kohlberg sentisse que muitos problemas ficavam por resolver, sobretudo ao nível da verdadeira educação, pois não é automática a passagem da formação do juízo moral para a acção. Há autores que criticam ainda outros aspectos da teoria Kohlberguiana, como a pretensa universalidade dos estádios, o exagerado racionalismo em detrimento da emoção, o seu menor compromisso com a promoção dos valores, limitando-se à sua descrição, etc. (cf. Fraekel, in Valente, 1992, pp. 249-280).

Assim, nos anos 80, voltou-se a falar insistentemente na necessidade da formação do carácter, dado o mal-estar da sociedade americana, onde os jovens se sentiam cada vez mais desorientados e agressivos, e porque os métodos de clarificação dos valores e da discussão de dilemas se mostravam inoperantes e até contraproducentes na educação moral (efectivamente, programas não directivos para a prevenção da droga ou para a educação sexual não resultaram ou obtinham efeitos contrários), porque se mostravam reducionistas (insistindo uns apenas na emotividade e outros na razão) e porque

a neutralidade era impraticável, sendo necessário propor (sem impor) os valores tradicionais e admitidos pelo senso comum. Aliás, não se pode praticar uma educação moral a partir do zero, fazendo "tabula rasa" de todos os valores ancestrais, como pode levar a pensar uma interpretação radical da teoria de Kohlberg.

Cunha (1996, pp. 27-50), depois de resumir os movimentos anteriores, apresenta algumas propostas do novo movimento, impulsionado, entre outros, por Lickona (1991, 1993, 1996), e Ryan e colaboradores (Ryan e Bohlin, 1999; Ryan e McLean, 1987), que procuram integrar as melhores correntes filosófico-psicológicas, fixando-se no agente moral (criança-aluno), no educador (professor) e na abrangência escolar. Em primeiro lugar, uma visão mais integrada do agente moral que deve abranger a sua inteligência, afectividade e acção. Do ponto de vista cognitivo, o interessado tem de conhecer os valores morais (através, particularmente, da tradição), raciocinar criticamente sobre eles, usar estratégias de decisão (por exemplo, na formação da consciência) e de imaginação para prever consequências futuras, e finalmente guiar-se pela prudência, buscando as melhores decisões. Do ponto de vista afectivo, o sujeito deve identificar-se com os valores, sentir atracção por eles, comprometer-se com eles, sentir-se culpado pela infidelidade e ser empático com os que sofrem. Acentuando mais a acção, insiste-se na força de vontade, nas competências de intervenção e nos hábitos ou disposição para executar certas acções.

Quanto ao professor, é-lhe devolvido o seu papel tradicional de educador moral, pois ele conhece a tradição e pode ajudar os alunos no esclarecimento e empenho moral. Para tanto, segundo Ryan e McLean (1987), deve possuir algumas competências específicas, que abrangem as diversas dimensões cognitivo-afectivo-praxiológicas: saber aceitar-se como modelo (quer queira quer não, será sempre "modelo" para os alunos, e por isso deve esforçar-se por ser um bom modelo), saber comprometer-se com o domínio moral (aproveitar as ocasiões para promover a consciência moral dos alunos), saber argumentar moralmente e assistir ao aluno neste processo, saber exprimir a sua visão moral (sem falsas neutralidades, mas respeitando a liberdade dos alunos), saber promover a empatia e o clima moral da classe (de modo que ele por si só já constitua educação moral), saber envolver os alunos na acção moral (só praticando o altruísmo, por exemplo, no serviço à comunidade, é que se aprende).

Os defensores do novo movimento de formação do carácter, insistem na parte activa que compete à escola neste domínio. Ela não se pode demitir da educação moral dos alunos, antes deve praticar uma pedagogia com ri-

gor, onde os objectivos sejam bem claros, onde se mantenham padrões elevados de excelência para todos os alunos e onde o professor use da sua autoridade. Para tanto devem desmontar-se alguns sofismas ou falácias, como o de considerar o ensino divertido (quando na realidade deve ser rigoroso e sacrificado, como acontece, por exemplo, no desporto), ou o de pensar que aumentando a auto-estima do aluno automaticamente o desempenho melhora (na realidade a auto-estima pode ser variável dependente do esforço e do sucesso).

Também não se deve ter medo da endoutrinação, conceito que não se define claramente e que não deve obstar à transmissão clara e directa dos valores, pois não é possível praticar um vazio cultural ou um relativismo indiferentista; se não ocupamos a mente e o coração da criança com autênticos valores, outros (como os mass-media, as seitas, etc.) encarregar-se-ão de a encher com conteúdos menos válidos ou impróprios. A doutrinação pode respeitar a liberdade, se em vez do taxativo "isto é assim" o educador disser "isto parece ser assim", não impondo mas propondo à criança os valores tradicionais, deixando margem para uma evolução crítica e autónoma, longe de sectarismos e fundamentalismos (cf. Spiecker e Straughan, 1991).

Outra falácia, por influência das Escolas Novas, pode consistir no desejo de praticar na escola um modelo de democracia participativa, sendo os alunos a determinar as normas, segundo o sonho de Kohlberg, na sequência de Dewey, de constituir "comunidades justas". Mas os alunos, ao menos os mais novos, não estão preparados, no seu desenvolvimento moral, para assumir tais responsabilidades. O próprio Kohlberg sentiu-se desiludido com algumas experiências que intentou.

Enfim, entre os diversos programas educativos dentro do novo movimento de formação do carácter, é comum a crítica ao relativismo moral. Embora se defenda um *são pluralismo*, insiste-se na ideia de que os valores morais não são relativos, e daí a necessidade de consultar a tradição e de os ensinar sem complexos e com convicção, sem pruridos de neutralidade; ao contrário, encorajam-se os comportamentos desejáveis e o envolvimento de todos os agentes educativos (a começar pela família) nesse sentido. Experiências feitas (dentro desta pedagogia realista e não utópica ou romântica), com alguns programas de educação sexual e de prevenção da droga têm obtido bons resultados.

Em conclusão, o novo movimento de educação moral, para além de criticar os sofismas de educações 'amorais', relativistas ou reducionistas, e por isso simplistas (sem contudo negar os aspectos positivos de alguns autores, co-

mo é o caso de Kohlberg), tem o mérito de trazer à colação conceitos e realidades menosprezadas, como "carácter", "vontade", "virtude", "exemplo", "doutrinação", "tradição", e ainda "respeito", "responsabilidade". Segundo Lickona (1991), o respeito (por si, pelos outros e pela natureza) e a responsabilidade (que nos orienta e centra nos outros), constituem dois valores fundamentais na educação moral. Como conclui Cunha (1996, p. 49), "o movimento de formação do carácter veio não só colocar de novo o problema da ética educativa em primeiro lugar, mas veio, secundariamente, trazer um forte impulso ao desenvolvimento urgente da filosofia da educação". A esta compete estudar a natureza ontológica do homem e, conforme esta, os conteúdos e objectivos da educação.

Em suma, aqui, como noutros domínios, não se devem extremar os campos, antes convergir para a unidade. Em particular, a perspectiva cognitivo-desenvolvimental Kohlberguiana e a da educação do carácter podem e devem vir a diálogo, procurando integrar os elementos mais representativos entre si, tendo em conta ainda outras correntes, em ordem a uma educação moral mais holística e eficiente. O livro orientado por Nucci (1989) é uma tentativa neste sentido, intitulado-se precisamente: *Moral development and character education: a dialogue*.

O caso português

Depois de falarmos da educação moral e da sua problemática em geral, cabe uma referência à situação em Portugal, bem analisada por Cunha (1996). Apesar da confusão de valores e do relativismo que se estabeleceu no pós-25 de Abril de 1974, pode considerar-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) uma novidade, apesar de vigorar há 20 anos e já ter sido elaborada uma nova Lei de Bases da Educação que, no entanto, não foi promulgada por não ter obtido um consenso mais alargado na Assembleia da República. A LBSE afirma que compete ao sistema educativo "assegurar a formação cívica e moral dos jovens" (art. 3, c), referência que repete mais três vezes (art. 5, d; 7, n; 8, b), apesar de inicialmente ter sugerido uma educação neutral (art. 2, nº 3). Estas fórmulas devem ser completadas com as referências que faz aos valores morais e espirituais (art. 3, b), à formação do carácter (art. 3, b) e ao desenvolvimento pessoal e social (art. 47, nº 2).

Falando da organização curricular, a Lei de Bases estabelece, dentro duma concepção multidimensional e desenvolvimentista, que ela terá em conta "a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e

vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos" (art. 47, nº 1). No nº 2 do mesmo artigo afirma-se que "os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social". No nº 3 diz-se que "os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo". Pode concluir-se destes três números que a "área de formação pessoal e social" inclui necessariamente a formação moral, aliás já recomendada nos primeiros artigos e no início do art. 47. Essa intenção está ainda expressa quando a Lei pretende o "desenvolvimento global da personalidade" (art. 1, nº 2), o "desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade" (art. 2, nº 4) ou o "pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando o educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (art. 3, b). O art. 48, nº 1 fala ainda da "formação integral" dos educandos (cf. Araújo, 1990, pp. 269-282).

A polémica instalou-se principalmente à volta do sentido de "formação pessoal e social", havendo quem defendesse que a Lei não se referia à educação para os valores, mas apenas ao desenvolvimento psicológico de algumas competências, como a educação ecológica e outros temas explicitados no nº 2 do art. 47. Todavia, o texto diz que "pode ter como componentes..." e não exclusivamente as que enumera, além de ser difícil conceber tal formação sem valores morais. Acresce ainda que o contexto aponta claramente para uma educação global que inclui necessariamente a educação axiológica. Nem se pode relegar tal formação para "o ensino da moral e da religião católica" ou de outras denominações, pois tal ensino é "a título facultativo" (art. 47, nº 3).

Nos pareceres técnicos que posteriormente se deram para interpretar o que se entende por "formação moral", alguns quiseram simplesmente suprimir qualquer referência à "moral" e houve quem sugerisse uma disciplina de "educação cívica" em alternativa à de religião e moral. Na polémica e discordância entre diversos pareceres (grupo de trabalho, comissão de reforma do sistema educativo, Conselho Nacional de Educação) entrou também a reacção do então Presidente da República, Mário Soares, até que se chegou a uma solução de compromisso com o Decreto-Lei nº 286 de 1989 que interpreta o conceito de formação pessoal e social da LBSE incluindo a educação moral e a promoção dos diversos valores.

Cunha (1996, pp. 145-165), depois de dar conta da evolução desta polémica e da resistência que se verificou em alguns sectores da comunidade edu-

cativa à ideia de uma educação ética na escola, por razões ideológicas ou na tentativa de psicologizar a formação pessoal e social do aluno, pergunta se é possível promover "um novo alfabetismo moral da juventude". E responde: "os mais pessimistas acham que não e, temendo ou a endoutrinação ou a irrelevância, preferem que o sistema educativo se fique pela educação psicológica, deixando às famílias e à Igreja o papel de formação mais propriamente moral. Os optimistas, pelo contrário, confiando nos mecanismos democráticos actualmente existentes na escola, que poderão impedir a tal endoutrinação, preferem que o sistema educativo retome a sua função antiga de formador moral e do carácter" (p. 164).

Cunha (1996, pp. 167-186) pergunta ainda se a disciplina de "desenvolvimento pessoal e social" poderá ser alternativa à disciplina de educação moral e religiosa. E responde afirmativamente, desde que seja autêntica educação para os valores ou educação moral, mas negativamente se for orientada no sentido de uma mera educação psicológica. Apresenta mesmo algumas sugestões para o programa da disciplina de desenvolvimento pessoal e social, tema que desenvolve no capítulo seguinte sobre objectivos, conteúdos e métodos desta disciplina (pp. 187-216).

Na realidade, a disciplina de desenvolvimento pessoal e social, tão discutida, nunca chegou a vigorar na maior parte das escolas, sendo depois substituída pela "educação cívica" que praticamente teve a mesma sorte. Hoje insiste-se na educação sexual e todos reconhecem o seu interesse, mas divergem sobre quem a deve ministrar e de que modo. De qualquer modo, a verdadeira educação axiológica continua adiada, apesar do clamoroso analfabetismo moral dos nossos jovens que vêm a escola cultivar um homem *light* (Rojas, 1994). Contudo, uma escola sem valores fortes é uma escola desorientada e predisposta a toda a espécie de frustrações por parte de docentes e discentes. Pior é se, no dizer de Coq (2006), depois do eclipse dos valores comuns, já não estamos à beira de uma educação impossível e por isso da "barbárie".

Conclusão

Se é urgente um código deontológico para os professores, baseado sobretudo nos valores fundamentais a promover, seria razoável, se bem que delicado, exigir o mesmo para os pais, ao menos na sua relação com a escola. São eles os primeiros e principais responsáveis dos filhos, conforme a Constituição Portuguesa lhes reconhece: "os pais têm o direito e o dever de educação e

manutenção dos filhos" ; "os filhos não podem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial" (art. 36). Também a LBSE (1986) contém referências ao papel determinante da família (art. 5 e 7). Infelizmente há pais que o não sabem ser ou que o são apenas na ordem biológica e não educativa. Contudo os pais, individualmente e em Associações, podem e devem intervir na escola, pois os alunos são seus filhos. Impõe-se maior colaboração e interacção entre a família e a escola ou entre a escola e a família, a bem de ambas as instituições e sobretudo dos filhos-alunos (cf. Barros, 1994, 2002).

Juntamente com os professores e os pais, o pessoal não-docente das escolas também interfere na educação, bem como outras instituições estatais ou particulares, como é o caso das Igrejas, nomeadamente da Igreja Católica. Referência particular mereceriam ainda os meios de comunicação social, designadamente a televisão (com tudo o que lhe anda ligado: videocassetes, etc.) e a Internet, com grande influência na educação, e cujos operadores nem sempre se comportam como educadores, com respeito particular pelas crianças e pelos jovens. Muitos programas, em vez de formativos, podem ser banais ou mesmo perniciosos educativamente, devendo os jornalistas e todos os comunicadores, através dos mais diversos meios de comunicação social, também serem obrigados a cumprir o seu código deontológico e nunca camuflarem o sensacionalismo, a incompetência ou outras intenções sob a capa da liberdade de informação, demitindo-se da responsabilidade.

Finalmente, poder-se-ia ainda falar de uma deontologia dos educandos, em particular dos alunos, que têm outrossim os seus deveres (e não apenas direitos) para com os professores, sobretudo à medida que vão crescendo, devendo cuidar do seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento a todos os níveis, manifestando-se disponíveis e abertos para aprender, cognitivo-afectivo-axiologicamente, cooperando honestamente nas mais diversas aprendizagens, mantendo a ordem e a disciplina, comportando-se digna e respeitosa para com os professores e demais pessoal escolar. A escola e a sociedade em geral precisam de todos para construir um futuro melhor e tornar a todos mais felizes, afinal o objectivo último da educação.

Referências

- AA. VV. (1989). *Filosofia de la Educacion hoy - Conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson.
- Araújo, A. F. (1990). Educação e democracia: Subsídios para uma consciência educacional pluralizante. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 46, 269-282.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1997). *Filosofia, Psicanálise e Educação*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (2000). Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 45-63.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J. (2005). *Psicologia da Educação: Ensino - Professor* (2º vol.). Porto: LivPsic.
- Barros, J., Neto, F. e Barros, A. (1992). Sociocognitive variables of teachers and their influence on teaching. In M. Motoaki et al. (Eds), *Social, Educational and Clinical Psychology – Proceedings of the 22nd International Congress of Applied Psychology* (vol 3, p. 176). Hove: LEA.
- Brameld, T. (1967). *O Poder da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9 (1), 25-50.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (4), 409-428.
- Coq, G. (2006). A barbárie em pequenos passos... *Brotéria*, 162 (3), 299-321.
- Cunha, P. (1995). Para uma deontologia da profissão docente: Paradigmas e problemas. *Brotéria*, 140 (1), 39-53
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Univ. Católica Editora.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris: PUF.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: A study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681-695.
- Fermoso, P. (1982). *Teoría de la educación (una interpretación antropológica)*. Barcelona: Ed. Ceac.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía* (2 vol.). Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Ham, V. (2003). Introduction. *Teaching and Teacher Education*, 19 (8), 769-770.
- Haynes, F. (1998). *The ethical school*. London: Routledge.
- Jackson, P., Boostrom, R. e Hansen, D. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong: Moral illiteracy and the case for character education*. New York: Simon and Schuster.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. I - The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. II - The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation*. S. Francisco: Harper and Row.
- Lavelle, L. (1955). *Traité des Valeurs*. Paris: PUF.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et Infini*. Paris: Fayard.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, Nov., 6-11.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
- Lipovetsky, G. (1988). *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lipovetsky, G. (1989). *O império do efêmero - A moda e o seu destino nas sociedades modernas*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever - A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Lockwood, A. (1997). *Character education: Controversy and consensus*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Luttenberg, J. Hermans, C., e Bergen, T. (2004). Pragmatic, ethical and moral: Towards a refinement of the discourse approach. *Journal of Moral Education*, 33 (1), 35-55.
- Mialaret, G. (1987). *La psycho-pédagogie*. Paris: PUF.
- Niemczynsky, A. (1996). Moral education is not good enough because education is not moral enough. *Journal of Moral Education*, 25, (1), 111-116.
- Nucci, L. (Ed.) (1989). *Moral development and character education: a dialogue*. Berkeley (Cal.): McCutchan Publ. Corp.
- Oser, F. (1996). Kohlberg's Dormant Ghosts: the case of education. *Journal of Moral Education*, 25 (3), 253-275.
- Patrício, M. F. (1990). *Os valores em educação e suas implicações na prática educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Univ. Aberta.

- Planchard, E. (1975). *A pedagogia contemporânea* (7ª ed. act.). Coimbra Editora.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris: PUF.
- Reboul, O. (1994). *La Philosophie de l'Education*. Paris: PUF (Que sais-je?).
- Rojas, E. (1994). *O homem light – Uma vida sem valores*. Gráfica de Coimbra.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Ryan, K. (1987). The moral education of teachers. In: K. Ryan and G. McLean (Eds). *Character development in schools and beyond* (pp. 358-379). New York: Praeger.
- Ryan, K. (1993). Why a center for the advancement of ethics and character. *Journal of Education*, 175 (2), 1-11.
- Ryan, K. e Bohlin, K. (1999). *Building character in schools: Practical ways ways to bring moral instruction to life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ryan, K. e McLean, G. (1987). *Character development in schools and beyond*. New York: Praeger Publishers.
- Simões, A. (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (2), 3-23.
- Spiecker, B. e Straughan, R. (Eds) (1991). *Freedom and indoctrination in education*. London: Cassell.
- Strike, K. e Soltis, J. (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher: towards a general teaching council*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Valente, M. O. (Ed.) (1992). *A escola e a educação para os valores: Antologia de textos* (2ª ed.). Lisboa: Dep. de Educação da Fac. de Ciências.
- Valente, M. O. et al. (Eds) (1996). *Teacher training and values education*. Lisboa: Dep. de Educação da Fac. de Ciências.
- Wynne, E. e Ryan, K. (1992). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching, character, academics and discipline*. New York: McMillan.

DEONTOLOGY AND AXIOLOGY OF THE TEACHING PROFESSION

José Barros-Oliveira

Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Nowadays the deontological and axiological problem concerning teachers presents itself with more urgency. Having attempted a definition of what is understood by deontology and axiology, this paper goes on to defend the existence of a deontological code for the teaching profession. This code must take into account the most relevant characteristics pointed out by researchers as being those of a good teacher and, above all, must insist upon the need for teachers both to promote and to be subject to values in relation to the students. The paper argues for an axiological pedagogy, making special allusions to the formation of the students' character. Finally, it cites in particular the role of the Portuguese school in the promotion of values, and appeals to other educational agents, namely the parents, to cooperate with teachers in the ethical education of children and young people..

KEY-WORDS: *Deontology, axiology, ethics, character, teacher.*

TRABALHAR E ESTUDAR SOB A LENTE DOS PROCESSOS E ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

Pedro Rosário, Rosa Mourão, Ana Salgado, Ângela Rodrigues, Cândida Silva,
Carina Marques, Liliana Amorim, Sandrine Machado
Universidade do Minho, Portugal

José Carlos Núñez, Júlío González-Pienda
Universidade de Oviedo, Espanha

Fuensanta H. Pina
Universidade de Murcia, Espanha

Resumo

A ética de trabalho está no topo da agenda educativa. A literatura, mas também a prática dos docentes, sugerem que a promoção da autonomia e a responsabilização dos alunos é um eixo estruturante no processo de aprendizagem dos alunos independentemente do ciclo de ensino. Neste trabalho, discutimos o conceito de auto-regulação da aprendizagem, a sua relevância na aprendizagem, e também algumas implicações e desafios que este construto levanta à prática educativa. Elaboramos ainda sobre a possibilidade de os professores ensinarem e treinarem com os alunos estratégias de auto-regulação da aprendizagem com vista a incrementarem o seu sucesso educativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Ética de trabalho, auto-regulação da aprendizagem, sucesso educativo.*

“Lorpídio Morcão chegava sempre a horas às aulas, as más-línguas diziam que saía de casa umas quatro horas antes, apesar de viver apenas a um quilómetro da escola. A velocidade com que percorria a distância era assustadora e até os caracóis desistiram de fazer corridas com ele: ganhavam sempre. Estava nas aulas sempre a olhar para ela, *a morte da bezerra*, é claro! Entrefinha-se com os seus pensamentos. Qualquer mosca servia para lhe desviar a atenção das actividades da aula. Estar atento nas aulas, escrever apontamentos ou seguir as leituras pelo texto de apoio exigia muito esforço, e o Lorpídio gostava pouco de fazer aquilo que lhe custava. Talvez por isso, o seu caderno conseguia chegar em branco ao fim do período. Lorpídio dobrava-lhe a espinha, assim sempre era mais portátil, e levava-o sempre para a aula, possivelmente só para não dizerem que vinha de mãos e cérebro a abanar. Depois das aulas, quando chegava a casa, nunca sabia o que precisava de estudar, nem que trabalhos de casa estavam marcados para os dias seguintes. Talvez por isso rara-

Morada (address): Pedro Rosário. Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-049 Braga, Portugal. Email: prosario@iep.uminho.pt.

¹ Agradecimentos: Este trabalho foi possível com o subsídio de investigação concedido pela F. Ramada, Aços e Indústrias, S.A.

mente estudava. Estudar o quê? Para quê? Porquê? Estas perguntas difíceis deixava-as sempre para depois, para quando estivesse descansado. Felizmente para ele, isso nunca acontecia.”

(Rosário, 2002a, pp 73-74)

Introdução

O provérbio *nihil sine labore* (nada sem trabalho) ilustra de uma forma clarividente a necessidade do esforço e do empenho na produção de qualidade, contrariando uma lógica facilitista e vazia de substância. O caminho da realização das tarefas está polvilhado de boas intenções, mas, definitivamente, a meta só é cruzada fruto de um esforço resistente e continuado. As questões da ética de trabalho estão no topo da agenda educativa, também porque, de um modo geral, os resultados escolares dos alunos espelham debilidades funcionais na arquitectura do processo de aprendizagem, dado que é corroborado pela insatisfação generalizada dos empregadores quanto ao desempenho laboral dos jovens escolarizados. Urge promover no sistema educativo uma ética de trabalho partilhada por todos os parceiros do processo: pais, professores e alunos. Não é possível equipar os alunos para as exigências de um trabalho autónomo e responsável sem a sua convivência e empenhamento comprometido. Neste sentido, discutiremos nas próximas páginas um construto com evidentes implicações no aprender e no crescer: a auto-regulação da aprendizagem.

Auto-regulação da aprendizagem: teoria e investigação

O termo auto-regulação da aprendizagem é um conceito guarda-chuva que subsume a investigação em torno das estratégias de aprendizagem, da metacognição, dos objectivos de aprendizagem, e, obviamente, da motivação dos alunos. O prefixo “auto” acentua o papel agente do sujeito no seu processo de aprendizagem. Esta ideia foi cunhada na literatura como *Will & Skill*, entendidas como as duas faces de uma mesma moeda, e, como tal, inseparáveis (Pintrich e De Groot, 1990). Uma fatia muito substantiva dos alunos conhece muito mais estratégias de aprendizagem do que as que utiliza, habitualmente, no seu estudo e aprendizagem, tal como sabe que deve cuidar a higiene oral lavando os dentes, pelo menos, duas vezes por dia, o que não quer dizer necessariamente que o faça. A tónica meramente informativa nas diversas campanhas, presumivelmente preventivas, já demonstrou a sua ineficácia nos diferentes domínios com danos gravíssimos. Conhecer é fundamen-

tal para mudar, mas não é suficiente. Por estes motivos o “Conhecer” e o “Querer”, têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direcção do “Aprender”.

Todos possuímos uma panóplia de potenciais objectivos e acções que, em algum momento, competem entre si dividindo a nossa atenção. Os objectivos que escolhemos e o empenho colocado no sentido de os alcançarmos nutrem a nossa motivação. Os alunos têm de conhecer as estratégias de aprendizagem que lhes facilitam a tarefa de aprender, mas têm também de querer ser aprendizes efectivos. A tarefa dos educadores, neste particular, orienta-se no sentido, quer de os iniciar no domínio das estratégias de aprendizagem - para tal, os pais e docentes, têm de as conhecer, dominando os conceitos -, quer de os incentivar a assumirem a responsabilidade pelo seu aprender (Corno e Xu, 2004).

Auto-regulação da aprendizagem subsume os conceitos de motivação e cognição, enfatizando a sua interrelação. Apresenta um carácter motor sublinhando a agência do sujeito como um requisito para aprender. A literatura da área apresenta, tal como face a muitos conceitos no domínio da psicologia da educação, várias abordagens ao conceito; no entanto, todas as leituras sugeridas descrevem a forma como as pessoas enfrentam os problemas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços (Boekaerts e Corno, 2005; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000).

A auto-regulação da aprendizagem: implicações na prática educativa

Dominar o conceito de auto-regulação da aprendizagem e as suas implicações na aprendizagem é especialmente importante para os educadores porque o trabalho educativo envolve um processo desenvolvimental onde os dois pilares da auto-regulação – escolha e controlo – jogam um papel decisivo. Auto-regulação da aprendizagem não significa que o conhecimento e a aprendizagem preexistam na mente ou na personalidade do sujeito; pelo contrário, o modelo auto-regulatório defende que os sujeitos exercitam algum tipo e grau de controlo sobre a sua aprendizagem em contexto, nas diferentes relações e situações com as quais se enfrentam nos seus percursos de vida (Zimmerman e Schunk, 2001). Um óculo psicológico ajudará, estamos certos, os diferentes educadores a analisarem as estratégias dos alunos, a sua motivação e a atitude global, nutrindo-as de profundidade. Este olhar mais substantivo sobre o aprender, permitirá desenhar abordagens educativas mais ajusta-

das aos educandos e, no caso concreto dos docentes, a implementar um processo de ensino aprendizagem que seja promotor de aprendizagens mais significativas (Mourão, 2004; Rosário, 2004).

Acreditamos que todos os alunos conseguem auto-regular os seus processos de aprendizagem, ou seja, todos são capazes de desenvolver determinados comportamentos de acordo com a especificidade dos contextos em função dos seus objectivos. No entanto, como é compreensível, nem sempre o fazem de uma forma intencional ou no sentido de uma aprendizagem mais qualitativa. Um aluno que não quer realizar uma prova de avaliação, porque não se sente preparado, pode conseguir convencer a família de que está doente, motivo suficiente para faltar à escola, simulando sintomas apoiados em dores de barriga incapacitadoras, corroboradas por uma voz convincente a meia-haste. Este é um comportamento auto-regulado, uma vez que o aluno estabeleceu objectivos, avaliou os recursos e desenvolveu um conjunto de acções que o conduziram com sucesso à meta pretendida. No entanto, como é bem visível neste exemplo, não basta estimular comportamentos auto-regulados, os educadores têm também de se preocupar com o sentido de tais comportamentos...

Os processos de auto-regulação da aprendizagem dos alunos podem ser estimulados em três vectores que não são disjuntivos: indirectamente através da sua experiência, directamente através da instrução, e a partir da prática intencionada (Schunk, 2001). A primeira situação caracteriza as múltiplas experiências intuitivas dos alunos. Por exemplo, alunos que descubram as vantagens de fazer revisões da matéria antes dos testes, dando aulas no seu quarto a habitantes de peluche, ou que decidem fazer índices nos seus cadernos diários, a exemplo do que ocorre com o manual da disciplina. Fazem-no porque ouviram ou viram alguém fazer, ou, pura e simplesmente, porque pensaram no assunto e decidiram experimentar. Na segunda alternativa apresentada, as estratégias e os procedimentos auto-regulatórios são ensinados explicitamente aos alunos. Neste caso, professores, pais ou outros educadores podem, por exemplo, ensinar como sublinhar, como estabelecer um objectivo ou como organizar os diferentes passos de um trabalho de projecto. Esta instrução das estratégias de aprendizagem, se bem recheada de aplicações e exemplos práticos, incrementa a compreensão dos alunos sobre a importância de utilizar determinadas estratégias ou rotinas processuais auto-regulatórias, e promove a qualidade das aprendizagens. Por último, a auto-regulação pode também ser musculada através de práticas educativas intencionais, por exemplo, a realização de *portfólios* ou trabalhos de projecto onde as diferentes etapas do processo de concepção e

elaboração são explicitadas e avaliadas. Se a fase de planificação das tarefas de um determinado projecto for descurada, a fase de execução das tarefas pode estar comprometida tal como a subsequente avaliação... Globalmente, estes três momentos contribuem para o desenvolvimento dos processos auto-regulatórios (cf. Rosário, 2004). Mais concretamente, os dois últimos momentos devem ser intencionalizados pelos educadores, proporcionando instrução ou actividades que elicitam os processos auto-regulatórios, mas, sobretudo, espaços de reflexão sobre as estratégias e metodologias utilizadas (Mourão, 2004; Rosário, 2004).

A auto-regulação da aprendizagem não pode reduzir-se a uma lista de passos pré-formatados ou a um menu de estratégias de aprendizagem pronto a usar, uma vez que a própria essência do conceito exige uma implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem tendo em atenção o contexto e as constricções específicas onde essa aprendizagem decorre. Neste sentido, a gestão dos recursos, do tempo, das relações com os pares, entre outros exemplos, têm de ser equilibrados com a gestão da motivação, das estratégias e dos afectos. Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de acções, mas adaptam-se às condições, e decidem em face dos diferentes problemas com que se deparam (Zimmerman, 2002). Esta é, aliás, a tónica que caracteriza o núcleo do comportamento auto-regulatório: adoptar respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam, sustentando percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planeado sem, contudo, perder de vista os objectivos desenhados. Este padrão comportamental permite-lhes, por exemplo, realizar actividades onde possam experienciar sucesso, incrementando os seus níveis de auto-eficácia. Por este motivo, os educadores deveriam pensar em que medida a interacção educativa, independentemente do papel (encarregados de educação, professores...) favorece o eclodir deste perfil comportamental investido na tarefa.

Existe, obviamente, uma multiplicidade de motivos a montante de um “não querer trabalhar ou estudar.” Podemos, por exemplo, identificar alunos com uma competência cognitiva limitada que lhes dificulta a tarefa de acompanhar as aprendizagens desenvolvidas na aula; alunos que não acreditam na sua capacidade para ultrapassar os obstáculos desinvestindo antes de iniciar a tarefa; alunos que não querem enfrentar-se com as suas responsabilidades; ou ainda outros que não encontram nas aprendizagens argumentos que os motivem suficientemente... Contudo, estes breves exemplos não pretendem esgotar a paleta de motivos que, a montante, interferem com a aprendizagem (Rosário, 2005).

Os alunos que apresentam dificuldades severas na leitura, podem conseguir decodificar o texto, mas a lentidão com que o fazem compromete, amiúde, a sua compreensão do mesmo e o seu progresso na aprendizagem. Outros alunos com dificuldade no cálculo, talvez até consigam entender a lógica de resolução de um algoritmo específico depois de muito treino na sala de aula, mas apresentarão, por certo, muitas dificuldades na resolução de outros problemas onde seja preciso transferir as aprendizagens realizadas, inovando. Estas dificuldades vão-se agravando à medida que a exigência de compreensão cresce. As lacunas emergentes dificultam, compreensivelmente, o processo de ensino-aprendizagem com implicações evidentes na sala de aula. Os alunos que apresentam este perfil de dificuldades de aprendizagem, não se sentem bem na sala de aula e, frequentemente, drenam esse desconforto perturbando o normal desenvolvimento da aula. No entanto, muitos destes alunos, com um adequado suporte instrutivo, podem alcançar níveis de rendimento que os satisfaçam, ainda que parcos. Este não é, contudo, o cenário educativo mais frequente. Habitualmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou apenas com baixo rendimento, sentem-se mal por não conseguirem acompanhar os seus colegas, e abandonam o processo de aprendizagem desistindo de estudar e de querer aprender.

Good e Brophy (1997) sugeriram, após uma extensa revisão da literatura, que os alunos de baixo rendimento necessitam de uma monitorização e de um apoio suplementares na sua aprendizagem, não só de um trabalho individualizado na sala de aula. Estes alunos deveriam ser alvo, não apenas de tempo suplementar para resolver as tarefas apresentadas aos demais colegas, ou de um perfil de tarefas “mais acessível”, mas também de formatos instrutivos diferenciados, adequados às suas verdadeiras necessidades instrutivas. A criatividade na produção de alternativas educativas que respondam, com efectividade, a estas dificuldades concretas, deveria ser estimulada na escola e em casa.

Forçar os alunos a modificarem as suas atitudes e valores face à escola e ao aprender, através de castigos e “más notas”, tem-se revelado impropriedade. Pode até ser possível conseguir que os alunos completem as tarefas retirando-lhes o recreio, obrigando-os a ficar algum tempo na sala depois das aulas, ou impedindo-os de participar em actividades apetecíveis, tais como visitas de estudo ou campeonatos de futebol. Pensamos, contudo, que seria mais interessante canalizar as energias e recursos educativos no sentido de agilizar e robustecer as relações professor-aluno, pois, através do fortalecimento destas, será mais fácil conseguir um envolvimento superior dos alunos e melhorar a qualidade das aprendizagens. Este trabalho educativo é moroso; a ideia cen-

tra-se, não na manipulação ou no encorajamento exterior – “vá lá, és capaz”; “ânimo, está quase...”-, mas na exploração dos potenciais de aprendizagem do aluno, que, frequentemente, estão adormecidos, porque este não acredita neles. O trabalho dos educadores, se orientado no sentido de restabelecer a esperança apresentando alternativas e perspectivando caminhos, constitui-se como um suporte ao envolvimento dos sujeitos nas suas actividades de aprendizagem e monitorização das suas reflexões de modo a que as experiências de aprendizagem sejam um motivo de enriquecimento. O nosso objectivo, como educadores, deveria estar orientado para ajudar os alunos a conectar as experiências vividas na escola, ou noutros contextos, com aquilo que eles podem vir a realizar. Muitos alunos estão atolados nas suas incapacidades, não olham para o futuro, pois não vêem saída.

“(...) O que vos quero dizer é que aprendi ao longo destes dois anos que não é tanto por falta de capacidade, mas mais por falta de esforço, de interesse e de saber como estudar bem, que muitas vezes não estudamos mais, não melhoramos as notas, nem crescemos por dentro. Pelo menos falo por mim, por isso escrevi estas páginas (...)” (Rosário, 2002b, p. 108).

Reflexões finais

Na medida em que os alunos desenvolverem noções claras sobre o que podem vir a tornar-se: desportiva, profissional e academicamente..., mais facilmente mobilizarão as suas energias nesse sentido, afastando-se de outras possibilidades que não quererão tornar realidade (Markus e Nurius, 1986). Ajudar os alunos a desenhar possibilidades e propostas profissionais realistas é um papel educativo muito importante, não circunscrito apenas ao 9.º ano a propósito das escolhas vocacionais que é necessário realizar. Em qualquer etapa do seu percurso escolar, os alunos deveriam ser competentes, e querer desenhar possibilidades de futuro realistas e desafiadoras. Possibilidades que empurrem decididamente o seu agir escolar! Não é possível ajudar os alunos se estes não participarem na construção do seu percurso escolar. A linha de força dos esforços educativos deveria estar menos orientada para tentar resolver os problemas dos alunos, e mais para os capacitar no sentido de poderem mudar o rumo dos seus insucessos, assumindo uma perspectiva educativa menos remediativa e mais preventiva!

Os professores, por mais empenhados que estejam no processo educativo, não podem, sozinhos, colmatar as incompetências dos alunos (Rosário *et al.*, 2005). É necessária a ajuda dos próprios e dos seus encarregados de educa-

ção. O ónus do insucesso não pode ser cobrado exclusivamente à escola. Esta postura, para além de não ser processualmente correcta, é imobilista. Entrincheirarmo-nos como professores, alunos ou encarregados de educação, atribuindo aos demais a responsabilidade pelo que acontece, e também pelo que deveria acontecer, é um claro entrave ao sucesso educativo. Promovê-lo implica o esforço concertado de todos os intervenientes. Relembramos que o papel do aluno para o desfecho final das aprendizagens é mais decisivo do que o papel do docente ou dos educadores (Rosário e Almeida, 2005). Neste sentido, seria importante ajudar os educandos a muscular o exercício desejante: “O que posso fazer daqui a seis meses, a um ano? Como me vejo daqui a 5, 10 anos?”, e, sobretudo, ajudá-los a escolher e a equipar-se com as ferramentas do aprender necessárias para aquela viagem. “Se quero alcançar... o que preciso de fazer?” John Dewey (1913) defendeu o interesse como um elemento nevralgico na arquitectura do aprender. Os saberes das diferentes disciplinas devem ser trabalhados numa relação próxima com as experiências, de modo que os alunos consigam apreciar a relevância e o valor das novas aprendizagens.

Os alunos que exibem um bom raciocínio verbal, habitualmente, lêem bem, compreendem os diferentes significados estudados, e, mais facilmente, arriscam novos territórios instrutivos, leituras mais elaboradas, poesia... O inverso, frequentemente, também é uma realidade. Para desenvolver o interesse genuíno dos alunos de baixo rendimento motivando-os para a aprendizagem, é necessário ir para além do interesse temporário ou instrumental (Rosário *et al.*, 2004). É importante que os alunos entendam o porquê do seu esforço na aprendizagem, apoiado em razões que eles compreendam e que, desejavelmente, tenham conseguido construir com argumentos próprios.

“(...) Se não estudava tinha más notas, se estudava também. Concluiu, solenemente, que não valia a pena estudar. A mãe (...) explicou-lhe que quando temos uma cárie num dente, porque não cuidamos a nossa higiene oral, não resolvemos o problema lavando os dentes trinta vezes seguidas. Não é por engolir à pressão uma pasta de dentes que a cárie desaparece. (...) é preciso escová-los todos os dias, de modo a que o ácido dos pedacinhos de comida não vá corroendo a coroa dos dentes (...)” (Rosário, 2002a, p. 77)

No fundo, nas palavras de Brophy (1998, p. 209) “ajudá-los a compreender que é do seu maior interesse aprender aquilo que estamos a tentar ensinar-lhes”. Blumenfeld, Puro e Mergendoller (1992) identificaram algumas práticas docentes que favorecem o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem incrementando a sua motivação para aprender. Em primeiro lugar, promover oportunidades efectivas para aprender: os professores deve-

riam discutir os conceitos de uma forma clara, ilustrando os princípios científicos que são apresentados e relacionando a informação desconhecida com os conhecimentos prévios dos alunos. Estabelecer ligações entre o “a aprender” e o “já aprendido”, encoraja-os a perguntar mais do que a responder. Esta sugestão pode ser operacionalizada, por exemplo, pedindo aos alunos que elaborem sumários da aula anterior, que realizem comparações entre os conceitos relacionados, e apliquem a informação que estão a aprender a situações concretas do dia-a-dia. A participação activa dos alunos deve ser encorajada e as suas respostas justificadas.

Os professores oferecem suporte e modelação aos seus alunos sempre que sugerirem estratégias de aprendizagem, ofereçam exemplos e apliquem as matérias a outros contextos de aprendizagem, proporcionando verdadeiras oportunidades de escolha quer de materiais, quer de tarefas. Mas, sobretudo, os educadores deveriam encorajar os alunos a trabalhar em grupo e a pedir ajuda em caso de dificuldade na resolução de um exercício ou compreensão de uma determinada matéria. No processo de avaliação, os professores, efectivamente preocupados com o incremento da qualidade da aprendizagem, aproveitam os erros cometidos para a promover, oferecendo aos alunos que não alcançaram os objectivos educativos previstos, apesar dos seus evidentes esforços e envolvimento na tarefa, oportunidades de recuperação. Todos estes aspectos, desenvolvidos em consonância, promovem um envolvimento cognitivo e motivacional nas aprendizagens.

É importante entusiasmar os alunos a aprender, neste sentido, é fundamental que os recursos accionados sejam dirigidos para actividades que os estimulem cognitivamente e que sejam qualitativamente exigentes. Tal como sugere Brophy (1998) poderíamos concluir que para estimular as aprendizagens, é importante levar as aulas até aos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de aprender e de valorizar a importância de aprender para as suas vidas, mas também, levar os alunos até às aulas, exigindo-lhes que se esforcem e se comprometam com as tarefas de aprendizagem. Acreditamos que é possível modificar o roteiro do insucesso e do desinvestimento do aluno, mas para tal é fundamental que todos incorporemos que *nihil sine labore!*

Referências

- Blumenfeld, P., Puro, P., e Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. Marshall (Ed.) *Redefining student learning: Roots of educational change* (pp. 207-239). Norwood, NJ: Ablex.
- Boekaerts, M., e Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review*, 54 (2), 199- 231.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman e D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. e Xu, J. (2004). Homework as the job of the childhood. *Theory into practice* 43(3), 227-233.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Good, T., e Brophy, J. (1997) *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Longman.
- Markus, H., e Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa em Língua Inglesa, através do olhar dos alunos do 2.º e 3.º CEB*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Pintrich, P. R., e De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rosário, P. (2002a). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002b). *007.º Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2003). *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P. e Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda e S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C. e González-Piende, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10, (3), 343-351.

- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Piende, J. e Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 141-157.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp 125-152). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming Self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. J. e Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

SELF-REGULATED LEARNING PROCESSES AND STRATEGIES ON WORKING AND STUDYING

Pedro Rosário¹, Rosa Mourão, Ana Salgado, Ângela Rodrigues, Cândida Silva,
Carina Marques, Liliana Amorim, Sandrine Machado

Universidade do Minho, Portugal

José Carlos Núñez, Júlio González-Piende

Universidade de Oviedo, Espanha

Fuensanta H. Pina

Universidade de Murcia, Espanha

Abstract: Professional ethics is top of educational agenda nowadays. Not only literature in the area but also teaching practice suggest that improving students' autonomy and responsibility is crucial work because these are the learning process' basis whatever the school level may be. This article discusses self-regulatory learning concept, its main role in learning, and some of its implications and challenges to the teaching practice. We also illustrate the possibility of students being taught and trained in self-regulated learning strategies as a way of improving their school achievement.

KEY-WORDS: *Professional ethics, self-regulated learning, school achievement.*

A AUTO-REFLEXÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM revisão conceptual e resultados obtidos numa investigação

Ana Paula Couceiro Figueira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Pretende divulgar-se, fundamentalmente, parte dos resultados obtidos (resultados comparativos) numa investigação realizada com professores de três áreas de leccionação (Português, Matemática e Língua estrangeira, o Inglês), de dois ciclos de ensino (3º Ciclo e Ensino Secundário), em diferentes fases de carreira, da Região Centro, cujo objectivo principal era a análise das suas epistemologias em torno de toda a actividade docente: das concepções à percepção dos resultados da sua acção.

Iremos, neste contexto, dar conta, para além de uma abordagem conceptual, dos dados comparativos concernentes à dimensão auto-reflexão do processo ensino-aprendizagem, ou seja, auto-avaliação das actividades de ensino e de aprendizagem, dessa mesma amostra de professores portugueses.

PALAVRAS-CHAVE: *Auto-reflexão/auto-avaliação, processo ensino-aprendizagem, epistemologias dos professores.*

Reflectir é pensar e (re)pensar ...
É construir e (re)construir ...
É permitir a mudança ...

Não é uma actividade menor ...

Em educação, reflectir é

Auto-avaliar

Questionar atitudes, valores e próprias capacidades.

Mas, o que se faz , porque e como se faz essa reflexão ...

depende da orientação metodológica do educador.

Genericamente, podemos dizer que a investigação sobre o ensino e a educação, embora relativamente recente, tem sido dominada pela influência, quase em exclusivo, da psicologia, reflectindo, assim, as mudanças operadas nesse domínio (cf. Anderson, 1995; Bidarra, 1996). De facto, a investigação educacional tem o seu início a partir da década de 30 (cf. Anderson, 1995), embora, na perspectiva de De Corte e Lowyck (1980), somente nos anos 60, o ensino começa, de facto, a merecer real atenção. Segundo estes autores, até essa data, a investigação esteve concentrada mais em questões relacionadas com a aprendizagem (De Corte & Lowyck, 1980, p. 1). Neste sentido, é possível registar um movimento que se desloca do *behaviorismo* para a psicologia cognitiva (cf. Wittrock, 1978), surgindo, embora por vezes com designações e número algo variáveis, alguns autores (por exemplo, Burns, 1994, 1995; Doyle, 1978, 1985, 1987; Shulman, 1986a, 1989) que tipificam os modelos investigativos sobre o ensino sob esta dominância, apresentando mapas cronológicos (cf. Burns, 1994, 1995; Doyle, 1985, 1987) e sinópticos (cf. Shulman, 1986a, 1989) (cf. Figueira, 2001, p. 27).

Mas, «embora seja evidente a evolução dos paradigmas no domínio da investigação sobre o ensino, não é fácil reconhecer a sucessão estrita dos mesmos nem identificar os seus limites temporais e espaciais. As investigações apoiadas nestes paradigmas têm-se produzido e estão a produzir-se de forma paralela e nem sequer podemos afirmar hoje que algum destes paradigmas se tenha instalado definitivamente como paradigma dominante.» (Bidarra, 1996, p. 152; igualmente, Gómez, 1989, p. 98). No entanto, embora não se possa afirmar a existência de um paradigma dominante, antes a coexistência de diferentes perspectivas paradigmáticas, de diferentes linhas de investigação – pluralismo metodológico (cf. Bidarra, 1996; Doyle, 1985, 1987), é possível constatar como que momentos ou fases distintas na investigação educacional, decorrentes da orientação paradigmática predominante no domínio da psicologia, enfatizando-se aspectos diferenciados de análise (cf. Figueira, 2001, p. 28).

Em termos cronológicos e baseados, fundamentalmente, em autores como Bidarra (1996), Burns (1994, 1995), Doyle (1985, 1987), Gómez (1989) e Shulman (1989), é possível sistematizar a temática das orientações na investigação sobre o ensino, aglutinando os diferentes e principais programas de investigação em duas categorias maiores: os programas de investigação de influência marcadamente positivista, *behaviorista*, e os programas influenciados pelas correntes cognitivistas (cf. Figueira, 2001, p. 30 e segs.).

A título de nota, é curioso referir a categorização apresentada por Ernest (1995). Este autor, baseando-se nos três paradigmas de investigação de Gage (1989) e de Schubert (1986), aborda:

- a)- o paradigma científico ou neopositivista, com ênfase nos métodos quantitativos;
- b)- o paradigma construtivista ou interpretativo, com ênfase nos métodos qualitativos (por vezes designados por paradigmas de investigação alternativos); e
- c)- o paradigma crítico, baseado na teoria crítica, vocacionado para a promoção da justiça e mudança social (paradigma atribuído a Habermas e popularizado por Carr e Kemmis).

Este autor (Ernest, 1995) chama, todavia, a atenção para a existência de um eventual quarto paradigma - o eclético - pois, muitos investigadores combinam elementos das orientações acima apresentadas.

Neste sentido, e seguindo a ordem cronológica de intensidade das investigações, daremos conta dos modelos sob influência comportamentalista: o paradigma presságio-produto, ou investigações centradas nas características dos professores, as investigações centradas nos métodos de ensino, e o paradigma processo-produto, ou investigações centradas nos comportamentos observáveis dos professores. Quanto aos programas de investigação sob a influência cognitivista, registamos: o paradigma dos processos mediadores, ou investigações centradas nos processos dos alunos, o paradigma dos processos mediadores, centrado nos processos cognitivos dos professores, ou paradigma do pensamento do professor, e, por último, o paradigma ecológico ou contextual, ou paradigma da ecologia na sala de aula (cf. Figueira, 2001, p. 30 e segs.).

Assim, de forma sinóptica, temos

A. os Modelos sob a influência do *behaviorismo*

A.1. Paradigma presságio-produto, ou *investigações centradas nas características dos professores,*

A.2. *As investigações centradas nos métodos de ensino,*

A.3. Paradigma processo-produto, ou *investigações centradas nos comportamentos directamente observáveis do professor,*

B. os Modelos sob a influência cognitivista, construtivista e fenomenológica

B.1. Paradigma dos processos mediadores, ou *investigações centradas nos processos dos alunos,*

B.2. Paradigma dos processos mediadores, *centrado nos processos cognitivos dos professores – paradigma do pensamento do professor*

- B.2.1. as teorias implícitas, concepções e crenças,
- B.2.2. as planificações, ou pensamentos pré e pós-acção,
- B.2.3. os pensamentos e decisões, na interacção.
- B.3. Paradigma ecológico ou contextual, ou *paradigma da ecologia da sala de aula* (cf. Figueira, 2001, p. 30 e segs.).

Como podemos registar, o objecto de estudo do presente artigo, a auto-reflexão, mais especificamente, a **fase pós-acção** ou fase de avaliação ou reflexão/análise da acção, contextualiza-se no paradigma do pensamento do professor ou dos processos cognitivos mediadores da acção do educador.

Grosso modo, há a referir que a análise da acção é um aspecto nem sempre muito claro e explícito nos modelos apresentados pelos autores mais representativos (cf., por exemplo, modelo de Clark e Peterson, 1986, 1990), se bem que enfatizado por Schön (1983, 1986, 1987, 1998), como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional, e, mesmo, pessoal.

A auto-reflexão é uma fase de primordial importância no processo de ensino. (...) tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 1992a, p. 16).

Contrariamente à acção rotineira, a prática reflexiva envolve um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, procura de soluções alternativas (Dewey, 1933, p. 12, in O'Donoghue e Brooker, 1996, p. 101).

O desenvolvimento da reflexão crítica deve ser o objectivo primeiro dos programas de formação de professores (Ross, 1989, p. 22).

De facto, perspectivando-se, hoje, o ensino como processo complexo, incerto e instável e não, apenas, como a aplicação racional-técnica de estratégias, um processo totalmente previsível, isso exige, por parte do docente, uma grande plasticidade e flexibilidade, que implica não só conhecimento, mas capacidades de avaliação e reflexão, de molde a adaptar-se a metodologia à situação específica.

Na perspectiva de O'Donoghue e Brooker (1996), «um atributo essencial do profissional competente é a capacidade de adaptação a novos contextos, responder a situações problemáticas, seleccionar, modificar, testar, o que requer uma grande capacidade de reflexão crítica e construtiva (...)» (p. 100).

De resto, já pedagogos clássicos, como Dewey, referiam a necessidade da reflexão, entendida como «(...) a capacidade de pesquisa de soluções alternativas para as situações problemáticas.» (1933, in O'Donoghue e Brooker, 1996, p. 101).

Assim, por auto-avaliação ou auto-reflexão, ***teacher evaluation of their teaching***, podemos entender a fase do ensino em que o professor avalia os seus planos e as suas implementações, revendo e perspectivando alterações futuras. Isto é, *a reflexão consistindo no desenvolvimento de competências metacognitivas que permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes* (García, 1999). A reflexão entendida como estratégia de contínuo desenvolvimento profissional e, mesmo, pessoal, pelo autoconhecimento (Copeland, Birmingham, De La Cruz, e Lewin, 1993, in O'Donoghue e Brooker, 1996, p. 101). A reflexão enquanto auto-avaliação, ou seja, o questionar das atitudes, dos valores e das próprias capacidades.

Em rigor, esta estratégia promove e possibilita o autoconhecimento, pois o sujeito terá que ser auto-observador, auto-registador, auto-avaliador e auto-interventor. Proporciona a descoberta e a tomada de consciência de si, numa perspectiva construtivista. Ou seja, o professor enquanto construtor e reconstrutor dos programas, dos *curricula*, das experiências, um investigador em causa própria (cf. Shulman, 1991).

Neste contexto,

«(...) a pessoa tem a possibilidade de reflectir para mudar [ou manter, se for caso disso]¹. Mudar a forma como pensa [e faz], para mudar aquilo em que pensa [e, eventualmente, o como faz].» (Joyce-Moniz, 1988, p. 11).

É, pois, através da auto-avaliação e auto-reflexão que os educadores poderão reformular, e até adquirir, competências pessoais e profissionais.

Deste modo, dado a reflexão promover o autoconhecimento, ela aproxima-se da metacognição, isto é, «pensar acerca do próprio pensamento; utilizar processos executivos/de controlo: planificar, monitorizar ou verificar, regular, questionar, reflectir, rever.» (Arends, 1995, p. 399).

«O exercício do raciocínio metacognitivo implica conhecimento e capacidade efectiva de controlo das próprias cognições. Trata-se de uma capacidade de acção sobre o próprio pensamento (co-

¹ Parêntesis nosso.

nhecimento) que permite a mobilização calculada de recursos pessoais com vista à tomada de decisões.» (Peixoto, 1995, p. 41).

Para Joyce-Moniz (1988, p. 10), metacognição pode ser entendida como «(...) todas as tentativas de inquirição pessoal, conseguidas ou não.» Ou seja, «o processo de reflexão metacognitiva equivale a pensar sobre o pensamento. Não só sobre o conteúdo do pensamento mas, igualmente, sobre os processos de pensamento que originam, transferem ou transformam esses conteúdos. Neste sentido, metacognição é sinónimo de epistemologia aplicada à resolução de problemas individuais. E reflectir sobre os processos que levam ao conhecimento, ou derivam dele, leva, naturalmente, à questão epistemológica da possibilidade desse conhecimento, mesmo nos conflitos do quotidiano.».

Metacognição sinónimo de auto-regulação², pressupondo a automonitorização, a auto-instrução e o auto-reforço (Mace, Belfiore, e Shea, 1989, in Figueira, 1994). Automonitorização ou auto-reflexão, aspectos conducentes ao autoconhecimento (cf. Figueira, 1994).

Ainda Joyce-Moniz (1990, p. 72), «(...) um processo construtivista [por oposição às orientações positivistas], levando à elaboração activa e criativa de significações sobre a realidade, a verdade, a autonomia, etc., e de significações sobre os processos de aquisição e transformação do conhecimento, envolve uma *dialéctica* pessoal [e não relações causais e/ou efeitos], que transcende as relações lineares de causa a efeito, ou que dificilmente se traduz em termos de *variações correlacionadas*. Tecnicamente, os investigadores desta orientação têm recorrido a dois procedimentos, eles próprios relacionados, que parecem adquirir grande importância nos domínios terapêutico e educacional:

a) *Exercício metacognitivo*, ou convite, pelo terapeuta e o psicólogo educacional ou desenvolvimentista, da exploração dialéctica interior, pela reflexão sobre a reflexão, ou pela significação das significações, em fases diversas da intervenção.

b) *Sugestão*, ou auto-sugestão, pela acção, envolvendo tantas expressões de movimento, actividade programada, ou dramatização, como de criação e resolução de problemas complexos.» (Joyce-Moniz, 1990, p. 72).

Neste sentido, o exercício metacognitivo é utilizado como instrumento de confronto dialéctico (Peixoto, 1990, p. 80). «O sujeito (...) serve-se deste pro-

² «A capacidade individual de regulação da aprendizagem, ou auto-regulação, implica participação activa e utilização intencional de processos e estratégias com vista ao aumento das autopercepções do aluno sobre as suas próprias capacidades de aprendizagem, nas vertentes metacognitiva, motivacional e comportamental.» (Peixoto, 1995, p. 54) (cf., igualmente, Figueira, 1994).

cesso executivo para confrontar problemas académicos de difícil resolução, mais do que para resolver situações de conflito relacional (Lourenço, 1986), pessoal (Fradique, 1984), ou interpessoal (Bizarro e Afonso, 1986).» (Peixoto, 1990, p. 80).

«(...) o exercício metacognitivo constitui (...) uma tentativa estruturada de identificação dos instrumentos dialécticos utilizados (...) no processo de resolução independente de problemas.» (Peixoto, 1990, p. 80).

Ainda, segundo Joyce-Moniz, «a operacionalização da actividade metacognitiva visa, pois, estruturar a dialéctica intrapessoal do educador, ajudando-o a resolver as suas dúvidas epistemológicas e os seus conflitos socioemocionais, e a dialéctica interpessoal da situação de ensino, ajudando-o a facilitar o progresso epistemológico do aluno.» (1988, p. 14).

Igualmente, na opinião deste autor (Joyce-Moniz, 1988, p. 11), toda a actividade de introspecção metacognitiva é auto-reactiva, isto é, quando o indivíduo se auto-observa, age sobre o conteúdo do pensamento, modificando-o, ou mantendo-o ou substituindo-o. Deste modo, «A metacognição pode ser um veículo poderoso de modificação consciente dos nossos pensamentos e, por consequência, dos nossos sistemas de crenças, valores ou regras.» (Joyce-Moniz, 1988, p. 11).

Por tudo isto, podemos considerar que a “eficácia” pessoal e profissional do professor passa, pois, pela análise da sua própria prática, assim como pela reflexão sobre as mesmas. De facto, não basta saber (ter conhecimentos) ou fazer (praticar) para saber ensinar. Há, pois, necessidade de saber, de fazer e saber-fazer reflectido. Igualmente, considera-se que a consciência e a vontade de mudar são os critérios primeiros para as reestruturações necessárias (Shavelson e Stern, 1981, p. 471).

Conceptualizada a auto-reflexão, resta-nos sistematizar as suas **funções**.

Para além de estratégia de análise do pensamento do professor, enquanto alvo de investigação, *grosso modo*, a reflexão cumpre várias funções mais pragmáticas: mediação, direcção e deliberação, e, ainda, compreensão da prática e crítica (cf. Sanches, 1992). A reflexão da acção permite, pois, compreendê-la criticamente, mediando e orientando as acções futuras. A reflexão da acção enquanto construção e reconstrução da própria acção, enquanto reguladora da acção. Ou seja, a reflexão promotora da estruturação-(re)estruturação ou mudança da acção.

Em síntese, a reflexão com uma finalidade instrumental, de mediação entre o conhecimento e a acção, com uma finalidade crítica da própria acção.

No que concerne às **formas** ou **modalidades** de materialização das auto-reflexões dos docentes, podemos dizer que podem ser do tipo mental ou escrito [«O exercício metacognitivo assume, (...), a forma de autoverbalizações endossadas em registo.» (Peixoto, 1995, pp. 80 e 115)], individual ou em grupos de discussão.

Embora ainda pouco vulgarizadas e actualizadas pelos docentes na sua prática diária, os registos escritos surgem já na literatura, regra geral, como estratégia de avaliação do pensamento do professor (cf., por exemplo, García, 1999; Holly, 1992; Nóvoa 1988, 1992a; Zabalza, 1994).

As modalidades escritas podem ser, mais ou menos, estruturadas, podendo passar pela redacção e análise de casos, ou ensaios (Cochran-Smith e Little, 1993, in García, 1999), pelos diários, pelas narrativas, pelas biografias, etc, «(...) em que os professores redigem histórias onde se combinam descrições de acontecimentos reais, com reflexões e conceptualizações teóricas que permitem fundamentar os fenómenos descritos.» (García, 1999, pp. 154-155).

Os professores reúnem as suas experiências e reflectem sobre elas de modo a construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola. Partindo dos trabalhos dos alunos, e das observações das classes, das quais podem ter registos escritos, os professores redigem ensaios para convencer os outros de uma forma concreta de ensino e para compreender os processos de ensino e aprendizagem (Cochran-Smith e Little, 1993, p. 35, in García, 1999, pp. 154-155).

«Bem haja o metodólogo por esta ideia do diário. A gente assim pode olhar para trás e ver vida. (...) Com esta inovação, descobriu o nosso metodólogo nada mais nada menos do que a maneira de nos levar a fazer exame de consciência. E deixa-nos, ainda um documento em que se regista o que está bem que se faça e o que não está bem que se não torne.» (Sebastião da Gama, Diário, 80, in Damião, 1996, p. 66).

Na perspectiva de Holly, «Os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la.» (1992, p. 101).

Westerman (1991) refere a utilidade de registos escritos, fundamentalmente, para os professores inexperientes, «(...) os auto-registos auxiliam os professores menos experientes na compreensão dos seus pensamentos e decisões.» (p. 303).

«Escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas, em ordem a interpretar e a criar o que as escolas *podiam ser*.» (Holly, 1992, p. 108).

Quanto aos **conteúdos** presentes nas auto-avaliações ou auto-reflexões, passam, ou devem passar, não só por questões estritamente metodológicas, mas, igualmente, por questões conceptuais e epistemológicas. Ou seja, contêm, ou podem e devem contemplar, referências *ao que, como e porquê* de todo o processo ensino-aprendizagem (cf. Figueira, 2001, pp. 115-126).

Todavia, embora aceite como tarefa fundamental e imprescindível, auxiliar de (re)estruturações, passíveis de actualização em futuros planos e interações, segundo Villar Angulo (1988, 1988a), não existem muitos exemplos de investigação educativa sobre os princípios do paradigma de reflexão em acção e sobre a acção, de Schön (1983, 1986, 1987, 1998).

Muito embora os professores não sejam meros reprodutores dos currículos, programas ou das suas próprias preparações, as reflexões situam-se a um nível bastante superficial e regra geral sob a forma mental, pouco estruturadas (cf. Figueira, 2001, pp. 115-126).

A título exemplificativo, comparando professores com e sem experiência profissional, Westerman (1991) refere que os professores peritos, ao reflectirem a sua acção, ao auto-avaliarem a sua acção, fazem-no em função do alcance ou não dos objectivos preestabelecidos, que são pensados de acordo com as necessidades reais dos seus alunos. Regra geral, a auto-avaliação realizada por este tipo de docentes é sucinta, positiva, sentindo-se eles satisfeitos com as suas práticas. Contrariamente, as auto-avaliações dos professores inexperientes são linearmente relatadas, à imagem do que acontece nas outras duas fases (planificação e interacção). «Noutras palavras, eles planificam, implementam as suas aulas e, depois, avaliam-nas.» (Westerman, 1991, p. 299). Isto é, os professores sem experiência avaliam as suas aulas de acordo com dois critérios: se atingiram ou não os objectivos prescritos previamente e em função do comportamento (disciplina) dos alunos. Como a sua grande preocupação é implementar, na totalidade, o plano preparado previamente, são pouco flexíveis, não “agarrando” o que acontece na sala de aula, nem

aproveitando sugestões. Daqui decorre a dificuldade posterior em utilizar as informações e sugestões veiculadas nas aulas para posteriores aproveitamentos e desenvolvimentos em futuras planificações (Westerman, 1991, p. 299) (cf. Figueira, 2001, pp. 115-126).

Na perspectiva de Crahay (1988), regra geral, o foco de reflexão dos docentes situa-se no comportamento dos alunos, sendo o seu grau de participação o barómetro de apreciação da qualidade da sua lição ou aula.

De facto, embora uma área promissora de estudos, e uma necessidade incontestável, facto é que, segundo Sykes (1986, in Villar Angulo, 1995, pp. 181-182), os professores reflectem pouco. Este autor encontra cinco explicações possíveis para esta quase ausência de reflexão:

- * as limitações do processamento de informação dos humanos. A assunção que os professores utilizam, apenas, processos cognitivos limitados e básicos, na sua prática escolar diária;
- * a natureza da própria tarefa de ensinar. O ensino é entendido como uma actividade instável e complexa, que não permite uma reflexão sistemática;
- * a socialização e treino dos professores. A formação dos professores é, ainda, regida e baseada numa tradição tecnocrática, convencional, não fomentando a auto-reflexão;
- * o contexto organizacional do ensino. O trabalho na escola e a sua organização não fomenta nem possibilita a investigação e a reflexão; e
- * as próprias características dos professores e a valorização, na selecção, das características mais do tipo académico (cf. Villar Angulo, 1995, pp. 181-182) (cf. Figueira, 2001, pp. 115-126).

Todavia, embora um aspecto, de algum modo, ainda pouco analisado, autores como Schön, Yinger e Zeichner (in Villar Angulo, 1988, 1988a) propõem, hoje, uma nova metáfora do professor - o professor como *diseñador* (Villar Angulo, 1988a, p. 13), ou seja, o professor analítico e reflexivo das acções (cf., igualmente, Figueira, 2001, Capítulo 2, paradigmas de formação de professores, nomeadamente, Zeichner - modelo reflexivo ou orientado para a investigação). Neste sentido, os autores alertam para a necessidade de práticas reflectidas, reflexões da prática educativa (cf. Zeichner, 1997).

Então, **como potenciar e tornar os docentes reflexivos?**

Quer numa perspectiva de formação inicial, quer numa perspectiva de formação contínua, Roth (1989) sistematiza:

- 1º- questionar sobre o que, porquê e como faço as coisas, e questionar sobre o que, porquê e como os outros fazem as coisas;
- 2º- enfatizar o questionamento e a investigação como uma grande estratégia de aprendizagem;
- 3º- recolher informação suficiente para poder assumir julgamentos não precipitados;
- 4º- pesquisar alternativas;
- 5º- desenvolver espíritos abertos;
- 6º- comparar e contrastar;
- 7º- possuir um quadro conceptual de base, que oriente a acção;
- 8º- treinar outros pontos de vista;
- 9º- identificar e testar estratégias em múltiplos contextos;
- 10º- levantar hipóteses;
- 11º- considerar consequências;
- (...)

(Roth, 1989, p. 31) (cf., igualmente, Figueira, 2001, pp. 115-126).

Ou, em termos mais globais:

- 1º- descrição: o que faço e como faço – o professor reflecte sobre as suas acções, descrevendo o conhecimento, as crenças, e os princípios que caracterizam a sua prática;
- 2º- análise (*informing*): o que significa – o professor infere sobre os acontecimentos ocorridos na sala de aula, reflectindo sobre os resultados da sua acção;
- 3º- confronto: dos resultados obtidos com os resultados esperados e sobre as formas de atingir os objectivos previstos;
- 4º- reconstrução: perspectivação e ensaio de vias alternativas de implementação da acção (cf. Villar Angulo, 1995, p. 181) (cf., igualmente, Figueira, 2001, pp. 115-126).

Por seu turno, Kottkamp (1990, in Villar Angulo, 1995, p. 182) desenvolve um catálogo de meios ou técnicas de facilitação da reflexão entre professores:

- a) escrita: os registos escritos são utilizados para análise dos processos de pensamento dos professores, constituindo um recurso que pode ser avaliado e reestruturado;
- b) diários (*journals*): registos diários cujos dados podem ser utilizados para a análise dos padrões de significação;
- c) registo de casos: o registo de casos pode ser uma actividade estruturada que permite a expansão do número de alternativas de ensino;

- d) situações experimentais: que podem incluir situações de ensino simulado, *role plays*, estudo de casos, simulações ou microensino, etc.;
- e) *feedback* instrumental: podem ser utilizadas escalas e inventários por forma a proporcionar dados úteis para a reflexão das suas acções; igualmente, *feedback* por via do visionamento de filmes, registos de lições, etc.;
- f) metáforas: as metáforas podem ser utilizadas para clarificar o significado pessoal das acções dos professores; e
- g) plataformas (*platforms*): isto é, as teorias expostas (cf. Schön, 1987) que traduzem as intenções dos educadores. Redigir as plataformas contribui para a tomada de consciência, para o confronto entre as teorias expostas e as teorias em uso, para a análise do grau de (in)congruência entre elas (cf., igualmente, Figueira, 2001, p. 122).

Assim,

Quando alguém reflecte a sua acção converte-se num investigador, em contexto prático, desenvolvendo-se uma epistemologia da prática (Schön, 1998, pp. 72-73).

E, é, precisamente, neste contexto que encontramos um bloco de estudos designados por autobiográficos - **Abordagem (auto)biográfica - estudo das "histórias de vida"**, que Nóvoa (1992a) dá conta:

Uma biografia não implica, apenas, um registo dos acontecimentos vividos por uma pessoa mas, igualmente, a procura de respostas para esses acontecimentos; não é orientada, apenas, para captar as suas atitudes, sentimentos, pensamentos e acções mas, também, para captar as virtuais associações (Burt, 1984, in Jiménez, 1988, p. 107).

Segundo Nóvoa, «é possível agrupar nove tipos de estudos, encarados, não como "categorias exclusivas", mas como forma de compreender os aspectos que são objecto de uma maior atenção (cf. Quadro 1). Os principais representantes são Ivor F. Goodson, Jennifer Nias, Michaël Huberman, Miriam Ben-Peretz, Peter Woods.» (1992a, p. 20).

Quadro 1 - Nove tipos de estudos autobiográficos (Nóvoa, 1992a, p. 20).

Objectivos Dimensões	Objectivos teóricos, relacionados com investigação	Objectivos práticos, relacionados com formação	Objectivos emancipatórios, relacionados com investigação-formação
Pessoa (do professor)	1	4	7
Práticas (dos professores)	2	5	8
Profissão (de professor)	3	6	9

Assim:

1- Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* pessoa (do professor):

«Estes estudos, que tomam como referência a pessoa do professor, exprimem-se: numa perspectiva sociológica, normalmente baseada em metodologias de "história oral" (Nelson, 1992) ou em "memórias escritas" (Lejeune, 1985); numa perspectiva psicológica mais preocupada com os problemas de saúde mental e de *stress* (Cole e Walker, 1989) ou com fases e etapas da vida pessoal dos professores (Oja, 1989). Num certo sentido, a obra coordenada por Ada Abraham (1984) desempenhou um papel pioneiro neste tipo de estudos, onde talvez se possam integrar as correntes ligadas ao "pensamento do professor" (Ben-Peretz et al., 1986; Halkes e Olson, 1984; García, 1987, 1988).» (Nóvoa, 1992a, p. 21).

2- Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* práticas (dos professores):

«(...) este tipo de estudos procura compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições dos professores (Connely e Clandinin, 1987; Gudmundsdottir, 1991). Ivor F. Goodson é um autor de referência neste domínio, pois grande parte dos trabalhos que conduziu em torno das histórias de vida eram portadores de uma reflexão essencial sobre o desenvolvimento curricular (Ball e Goodson, 1989; Goodson, 1988; Walker e Goodson, 1991). Algumas das investigações que incidem sobre os "diários da classe" (Zabalza Beraza, 1991) ou sobre os "saberes pedagógicos" dos professores (Tamir, 1991) podem também integrar-se nesta categoria.» (Nóvoa, 1992a, p. 21).

3- Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* profissão (de professor):

«O autor de referência neste campo é, sem dúvida, Michaël Huberman (1986, pp. 88-89) que, ao longo de vários anos, estudou os ciclos de vida profissional dos professores. Outros estudos revelam preocupações idênticas, mobilizando as (auto)biografias dos professores para produzir um conhecimento renovado sobre a profissão docente (Sikes, 1989). A este propósito, é possível evocar ainda as análises que incidem sobre as condições de exercício da profissão docente, nomeadamente no plano institucional (Beynon, 1989; Lyons, 1990; Powel e Solity, 1990).» (Nóvoa, 1992a, p. 21).

4- Objectivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* pessoa (do professor):

«Incluem-se nesta categoria práticas de formação de professores, que se organizam primordialmente à volta da problemática do desenvolvimento pessoal (Ditisheimm, 1987). Trata-se (...) de experiências que valorizam as dinâmicas de autoformação, a partir da análise de materiais tão distintos como o "curriculum vitae" ou as biografias profissionais (Galvani, 1991; Robin, 1991) (...).» (Nóvoa, 1992a, pp. 21-22).

5- Objectivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* práticas (dos professores):

«Trata-se de dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias várias (narrativas orais, relatos escritos, etc.), tendo como objectivo produzir uma reflexão autoformadora (Alexander et al., 1992; Guglielmi, 1989). Algumas destas experiências tendem à (re)formulação de projectos de intervenção profissional, ao nível dos discursos e das práticas (Elbaz, 1991; Vassileff, 1992).» (Nóvoa, 1992a, p. 22).

6- Objectivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* profissão (de professor):

«(...) as iniciativas de cariz mais institucional, que se têm vindo a desenvolver no âmbito da formação de professores. (...) experiências realizadas no contexto da formação inicial (Hannam et al., 1988; Knowles, 1992), dos primeiros anos de exercício profissional (Knowles, 1992; Sikes e Troyna, 1991), ou da formação contínua (Bell e Day, 1991; Butt, 1989; Diamond, 1989). (...) práticas alternativas de avaliação dos professores, que encerram uma dimensão autoformativa.» (Nóvoa, 1992a, p. 22).

7- Objectivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação *versus* pessoa (do professor):

«(...) os profissionais são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de "objectos" e de "sujeitos" da investigação. As correntes das biogra-

fias educativas terão sido, porventura, as que levaram mais longe esta lógica de coprodução (Dominicé, 1990; Josso, 1991) (...).» (Nóvoa, 1992a, p. 22).

8- Objectivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professores):

«(...) as experiências autobiográficas que têm como fulcro a mudança das práticas dos professores (Beynon, 1989; Nias, 1989). (...) problemática da inovação (Syth et al., 1989), baseando-se em dispositivos de investigação-acção colaborativa ou em grupos de formação-acção participada. (...) (Peter Woods, 1987, 1990).» (Nóvoa, 1992a, pp. 22-23).

Por último,

9- Objectivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus profissão (de professor):

«(...) utilização das abordagens biográficas que aponta no sentido da transformação da profissão docente. Expressam-se aqui alguns dos aspectos anteriormente focados, mas a sua operacionalização é feita na perspectiva de os professores se assumirem como profissionais dotados de largas margens de autonomia: dar voz aos professores (Butt et al., 1992); redacção de diários e desenvolvimento profissional (Holly e McLoughlin, 1989); condições de trabalho e de desenvolvimento dos professores (Lyons, 1990); as identidades profissionais (Nias, 1991); a responsabilidade da mudança como base para o desenvolvimento profissional (Rudduck, 1988).» (Nóvoa, 1992a, p. 23).

Mas, além da auto-reflexão pensada adentro dos paradigmas orientadores da investigação sobre o ensino (cf. Figueira, 2001, pp. 27-129), ela pode ser analisada enquanto paradigma de formação de professores (cf. Figueira, 2001, pp. 133-187).

Assim, o **modelo orientado para a investigação e reflexão crítica**, ou **paradigma orientado para a indagação**, ou, ainda, tradição de reconstrução social (cf. Zeichner, 1993; cf., igualmente, García, 1999), tem como principal prioridade a investigação e a reflexão sobre o ensino nos contextos em que este ocorre. Preconiza o desenvolvimento de competências investigativas, de observação, espírito crítico e reflexivo, possibilitadoras de diagnósticos e intervenções relevantes e incisivas. Promove-se uma formação com base na reflexão dos objectivos e resultados das acções e interações ocorridas no contexto de ensino-aprendizagem. Uma formação que fomente o desenvolvimento e as capacidades reflexivas e críticas dos alunos. Enfatiza-se, pois, o ensino reflexivo ou reflectido, um pouco à imagem da investigação-acção (García, 1988, p. 296; cf., igualmente, Moreira e Alarcão,

1997). «(...) o grande objectivo é desenvolver “hábitos de investigação”, promovendo-se professores autónomos, reflexivos, investigadores na acção, cientificamente preparados e aplicados, sujeitos capazes de resolver problemas, sujeitos capazes de elaborar hipóteses, professores capazes de auto-análise e auto-reflexão.» (To, 1985, pp. 3-4, in García, 1988, p. 296; cf., igualmente, Bidarra, 1996, p. 154).

Ainda, quanto à reflexão, Zeichner e Liston (1987) referem a existência de três níveis:

- * a reflexão técnica, «este é o nível de análise das acções manifestas, que realizamos e observamos.»,
- * a reflexão prática, que diz respeito ao nível de análise da planificação das acções próximas e reflexão do que foi realizado, e
- * a reflexão crítica, correspondente ao nível das considerações e análise éticas sobre a prática (cf. Figueira, 2001, pp. 137-138).

Após conceptualizada a fase pós-acção dos educadores, e no sentido de dar total cumprimento aos objectivos do presente artigo, tentaremos, de imediato, enquadrar os resultados obtidos no estudo (cf. Figueira, 2001).

De facto, ao levarmos a cabo a *tarefa de caracterização e análise das orientações metodológicas dos docentes* (epistemologias) (cf. Figueira, 2001) não foi nosso propósito fazer a apologética de qualquer assunção ideológica em termos metodológicos, nem retirar ilações sobre a eficácia das possíveis posturas dos docentes. Não se pretendeu defender ou fazer a apologia de um determinado tipo de prática, quer seja pela categorização “práticas tradicionais/práticas activas”, “práticas reprodutoras/práticas construtivas ou criativas”. Tão só, analisá-las (através dos relatos dos seus actores), à luz das representações prévias que lhes subjazem e das concomitantes percepções delas resultantes. Até porque, «No limite, os critérios de eficácia são relativos aos próprios objectivos e significações epistemológicas das orientações metodológicas. (...) cada modelo define os seus próprios critérios de eficácia. E, como não existe acordo ou coordenação entre essas significações, o que é importante para uns, é inexistente ou secundário para outros e vice-versa. (...) É fundamental, pois, ter-se consciência de que cada orientação estima-se geralmente eficaz, produtiva, consequente, etc., em relação aos critérios que se fixaram antecipadamente.» (Joyce-Moniz, 1989, p. 7). Será, pois, a filosofia pessoal (re)construída que proporciona o cenário para a interpretação e acção do processo ensino-aprendizagem. E, embora, por vezes, discrepante, até

mesmo, paradoxal, facto é que, por princípio, as ideologias orientam o pensamento e, consequentemente, a acção.

Até porque

“Qualquer juízo sobre a qualidade pedagógica assenta inevitavelmente em pressupostos filosóficos educacionais. Só à luz de uma filosofia da educação, explícita e assumida, é possível equacionar o problema da qualidade da prática pedagógica. (...) A qualidade é a realização dessa ideia.” (Patrício, 1997, pp. 555-556).

e

«Não existem filosofias da educação “certas” ou “erradas”. (...) o importante é reflectir sobre as nossas próprias crenças e não fazer julgamentos sobre elas.» (Zinn, 1998, p. 72).

Ou seja, o que se pretendeu, com este estudo, foi a análise das vivências metodológicas dos professores, a partir das suas próprias narrativas. Isto é, o conhecimento das posições epistemológicas/metodológicas dos educadores (cf. Figueira, 2001).

De facto, clarificar as filosofias pessoais afigura-se-nos uma tarefa útil, para podermos especular e reflectir sobre os modos de pensar e de agir dos professores, inferindo, apontando vias de formação (cf. Figueira, 2001).

Julgamos que a clarificação das ideologias, pela reflexão sobre as próprias orientações metodológicas, podem auxiliar a reduzir a confusão, aumentar a clareza e direcção, conduzindo a comportamentos e tomadas de decisão mais consistentes (cf. Zinn, 1998, p. 49).

“Filosofar em torno da educação, provavelmente, não faz de nós um filósofo, mas pode ajudar a melhor compreender o educador.” (Zinn, 1998, p. 54).

Podemos melhorar, devemos otimizar. Porém, não há que desvirtuar as funções da Escola e dos professores. A escola e os professores existem para ensinar e educar. E ensinar e educar implica preparação, actuação e reflexão das acções. É por serem actividades de sempre, existindo e coexistindo em qualquer acto ou perspectivas de ensino, que sobre elas nos debruçamos.

Neste sentido somos de referir que a operacionalização da dimensão Comportamentos/acções remete para as actividades pré-activas ou preparati-

vas, actividades interactivas e actividades avaliativas e de remediação. Pretende saber-se como fazem, quando e porque fazem e que representações desenvolvem e, igualmente, analisar-se a importância atribuída a cada momento. Ou seja, esta dimensão maior diz respeito às verbalizações (relatos, narrativas) relativas às práticas de planificação, às metodologias de interacção, à avaliação dos alunos e à remediação das suas dificuldades e à auto-avaliação das actividades de ensino. Que importância atribuem a cada momento, como fazem, quando e porque fazem e que representações desenvolvem. *Grosso modo*, remete para o *que se diz que se faz, como e por que se faz* (cf. Figueira, 2001, pp. 332-333).

Especificamente e operacionalmente, ao nível da dimensão auto-reflexão dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, da componente mais prática ou pós-acção do processo ensino-aprendizagem, pretendíamos observar: (in)realização de auto-reflexão, as justificações apresentadas para a sua (não) realização, os conteúdos da auto-reflexão, as estratégias tendenciais de auto-avaliação, o tempo de auto-reflexão e grau de estabilidade, bem como as vantagens percebidas na utilização de auto-reflexão (cf., igualmente, Figueira, 2001, p. 338 e p. 378).

Método

A **amostra**, do presente estudo, é constituída por 89 professores, de três áreas disciplinares: Língua Portuguesa e Português (N=30), Língua Estrangeira (Inglês) (N=30) e Matemática (N=29), de dois ciclos de ensino: 3º Ciclo do Ensino Básico (N=46), e Ensino Secundário (N=43), sendo 63 do género feminino e 26 do género masculino, subdivididos em quatro níveis, consoante os anos de serviço na profissão (cf. Quadro 2).

A sua grande maioria é docente em instituições da cidade de Coimbra (escolas básicas e secundárias, bem como colégios), embora existam alguns elementos a leccionar, quer noutras localidades do distrito de Coimbra, quer em alguns outros distritos e cidades do país.

Quadro 2 - Distribuição dos elementos da Amostra

Matemática					
	Feminino (N=16)		Masculino (N=13)		T
	3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	
Estagiário	6	3	0	0	9
Início Carreira	1	1	0	1	3
Meio Carreira	2	2	3	0	7
Final Carreira	0	1	4	5	10
T	9	7	7	6	29
Português					
	Feminino (N=23)		Masculino (N=7)		T
	3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	
Estagiário	3	3	0	0	6
Início Carreira	2	1	0	0	3
Meio Carreira	7	6	1	0	14
Final Carreira	0	1	1	5	7
T	12	11	2	5	30
Inglês					
	Feminino (N=24)		Masculino (N=6)		T
	3º Ciclo	Secundário	3º Ciclo	Secundário	
Estagiário	2	1	1	0	4
Início Carreira	2	1	1	1	5
Meio Carreira	4	4	2	0	10
Final Carreira	4	6	0	1	11
T	12	12	4	2	30
Totais	33	30	13	13	
	63		26		89

	Estagiário		Início Carreira		Meio Carreira		Final Carreira	
	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.	3º C.	Sec.
Matemática	6	3	1	2	5	2	4	6
Português	3	3	2	1	8	6	1	6
Inglês	3	1	3	2	6	4	4	7
Totais	19		11		31		28	

Quanto ao **instrumento** e respectivos **procedimentos**, de facto, os resultados que ora se apresentam (análise da dimensão auto-reflexão/auto-avaliação dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, de uma amostra de docentes de Português, Matemática e Inglês, dos 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em diferentes fases de carreira, da Região Centro), como já referido, deriva de um estudo mais vasto (cf. Figueira, 2001) de descrição dos pensamentos ou cognições dos professores em torno do processo ensino-

aprendizagem, quer em termos das suas concepções, quer em termos da expressão da sua acção docente, antes, durante e após a interacção com os alunos, quer, ainda, em termos das percepções dos resultados dessas mesmas acções – *conhecimento das posições epistemológicas/vivências metodológicas dos professores, face ao processo ensino-aprendizagem, quer em termos de concepção quer das significações das acções*. Ou seja, a investigação pressupõe a análise das epistemologias das práticas educativas de professores de diferentes áreas de leccionação, com vista à elaboração de perfis de pensamento e acção docentes, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo em conta o tipo de Concepção do processo Ensino-Aprendizagem (Concepções), tipo de processo Preparação, tipo de Interacção, tipo de Avaliação dos alunos, tipo de Remediação dos alunos, tipo de Auto-Avaliação (Acções) e tipo de Percepção dos Resultados do processo Ensino-Aprendizagem (Percepções) [sete (7) variáveis]].

Assim, e especificamente, sob o título auto-reflexão dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem analisaram-se as significações pessoais, a partir das operacionalizações: (in)realização de auto-reflexão; justificações apresentadas para a sua (não) realização; conteúdos da auto-reflexão; estratégias tendenciais de auto-avaliação; tempo de auto-reflexão e grau de estabilidade; vantagens percebidas na utilização de auto-reflexão; dificuldades reveladas nesta tarefa; e, justificações referidas para a (in)existência de dificuldades (cf., igualmente, Figueira, 2001, p. 489).

Podemos constatar, para a dimensão em apreço, as suas operacionalizações e os seus cinco níveis de coloração ideológica³ (cf. Quadro 3):

³ Critérios ideológicos aplicados às questões que apelam para respostas com coloração epistemológica: racionalista, behaviorista, construtivista, eclética e neutra. Somos, ainda, de referir que foram analisados outros aspectos desta dimensão, com base em outros critérios, que não iremos dar conta, com grandes desenvolvimentos no presente artigo.

Quadro 3 - Dimensão Auto-avaliação dos professores, suas operacionalizações e níveis das respostas

Dimensão	Operacionalização	Nível
Comportamentos/acções (<i>modus faciendi</i>)		
Auto-avaliação/Auto-reflexão dos professores		
(in)realização de auto-reflexão		3 níveis [Ta; Tb; Tc] ⁴
justificações apresentadas para a sua (não) realização		5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
conteúdos da auto-reflexão		5 níveis [Racionalista; Positivista; Construtivista; Eclética; Neutra]
estratégias tendenciais de auto-avaliação		6 níveis [T1.1; T2.1; T3.1; T4.1; T5.1; T6.1] ⁵
tempo de auto-reflexão e grau de estabilidade		5 níveis [T1d; T2d; T3d; T4d; T5d] ⁶
vantagens percebidas na utilização de auto-reflexão		2 níveis [Com vantagens; Sem vantagens]
dificuldades reveladas nesta tarefa		2 níveis [Com dificuldades; Sem dificuldades]
justificações referidas para a (in)existência de dificuldades		7 níveis [TA; TB; TC; TD; TE; TF; TG] ⁷

O conteúdo obtido, para cada uma das dimensões, foi, posteriormente, categorizado, tendo sido encontradas cinco (5) categorias designadas por Racionalista, Positivista, Construtivista, Eclética⁸ e Neutra⁹ (5 níveis para cada variável) (cf. Figueira, 2001), ou seja as (meta)metodologias de ensino, ou orientações epistemológicas ou metodológicas de ensino, propostas por Joyce-Moniz (1989, in Figueira, 2001, pp. 233-238), numa taxonomia bastante holística.

⁴ Remete para critérios Critérios de Afirmação/Negação: Ì Não – Ta; Ì Sim – T6; Ì Outro – Tc (cf. Figueira, 2001).

⁵ Remete para Critérios de Agrupamento: Individual/Grupal e Escritas/Mentais: Ì individuais e escritas – T1.1; Ì grupo e escritas – T2.1; Ì individuais, mentais – T3.1; Ì grupo de discussão – T4.1; Ì respostas gerais (vagas) – T5.1; Ì respostas mistas – T6.1 (cf. Figueira, 2001).

⁶ Remete para critérios temporais: Ì Constante – T1d; Ì Intermitente – T2d; Ì Muito variável – T3d; Ì Muito específico – T4d; Ì Respostas vagas – T5d (cf. Figueira, 2001).

⁷ Remete para critérios Critérios de Centração (pólo de centração): Ì tarefa – TA; Ì professor – TB; Ì aluno/ano de escolaridade-TC; Ì interacção – TD; Ì factores externos – TE; Ì misto – TF; Ì vago/geral – TG (cf. Figueira, 2001).

⁸ Enquadram-se nesta categoria as respostas mescladas, compósitas, ou seja, que apontam para mais do que uma orientação metodológica.

⁹ Nesta categoria, inscrevem-se as respostas que não têm enquadramento em qualquer das orientações previstas.

A orientação final da dimensão auto-reflexão/auto-avaliação dos professores teve como critério a moda, ou seja, a epistemologia mais frequente.

De uma forma sucinta, e esquemática, diríamos que a orientação Racionalista ou Tradicional concebe a auto-avaliação/auto-reflexão dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, ou das actividades de ensino e de aprendizagem como:

- * prima pela racionalidade;
- * é realizada numa perspectiva pessoal, com vista ao aumento e melhoramento do conhecimento e saberes do professor;
- * centrada no professor, nas formas de ensinar;
- * centra-se no programa, no seu (in)cumprimento; centrada nos conteúdos, seu (in)cumprimento; no (in)cumprimento do(s) plano(s);
- * focalizada na organização dos conteúdos, saberes;
- * permite fazer o ponto da situação, a nível das matérias, “onde fiquei no livro ou no programa”;
- * descarta-se o foco aluno(s), pois a grande preocupação, a ênfase, é colocada na pesquisa de novas fontes de informação, úteis para o professor;
- * pode centrar-se na disciplina, comportamento dos alunos, na sua capacidade de atenção, como factores de retenção e reprodução de saberes;
- * enfoque na experiência/saber acumulado do professor, como garante de um processo ensino-aprendizagem eficaz (cf. Joyce-Moniz, 1989, 1989b) (cf., igualmente, Figueira, 2001, p. 255).

A orientação Positivista, Comportamental, ou de racionalidade técnica, considera que a auto-avaliação dos professores:

- * é pensada numa perspectiva de eficácia e de domínio de todo o processo ensino-aprendizagem, por parte do educador;
- * enfoque numa perspectiva tecnicista, de exequibilidade dos métodos e estratégias;
- * centrada no rendimento, resultados de cada aluno; no alcance ou não dos objectivos de conteúdo estipulados para cada aluno;
- * focalizada na aprendizagem, rendimento, do(s) aluno(s), na sua progressão individualizada e no (in)cumprimento dos objectivos estipulados (cf. Figueira, 2001, p. 283).

Contrariamente, a ideologia Construtivista, ou Fenomenológica, entende a auto-avaliação/auto-reflexão dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, ou das actividades de ensino e de aprendizagem:

- * *se o professor ou educador é entendido como um investigador*, a auto-avaliação, e a auto-reflexão, é um processo sistemático, contínuo e auto-

mático; do mesmo modo, regista-se a necessidade das hetero-avaliações, diálogos e trocas entre os colegas e membros da equipa pedagógica;

- * auto-avaliação assumida como auto-reflexão, autoconhecimento, com vista às eventuais reconstruções;
- * focalizada nos interesses, motivações e bem-estar dos alunos;
- * reflexão sobre todas as circunstâncias influenciadoras do processo ensino-aprendizagem;
- * ênfase no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos;
- * materializada na reflexão dialéctica, construtiva, partilhada com a equipa;
- * centrada sobre todo o processo ensino-aprendizagem: elementos, intervenientes, motivações, interesses, projectos, desenvolvimento integral ...;
- * a reflexão pode revestir-se de várias formas, tais como a introspecção, narrativas escritas em diários, relatos verbais, ou outras, sempre com a finalidade da promoção de um juízo crítico e de uma atitude investigativa do professor (cf. Figueira, 2001, pp. 321-322).

A título exemplificativo, e de clarificação, temos alguns exemplos de respostas, para cada tipo de orientação, dos professores da amostra (Quadro 4) (cf. Figueira, 2001, p. 494):

Quadro 4 - Exemplos de respostas dos professores e respectivas categorizações

Exemplos	
Racionalista (Tradicional)	«A minha postura está fossilizada. Já não muda» «Penso na aderência dos alunos aos conteúdos. Problemas dos garotos (...)
Positivista (Comportamental)	«Porque quero ter <i>feedback</i> e por imposição» «Penso no geral. No rendimento ou comportamento dos alunos. Como resolver»
Construtivista (Criativa; Fenomenológica; Humanista)	«É importante para nos conhecermos» «Questiono o programa, a sua extensão, o esforço ou ausência, por parte dos alunos, as condições de trabalho, a remuneração, horários, relação com os colegas, manuais (...)» «Permite-me ultrapassar dificuldades e limpar a consciência. É bom para mim e para os alunos»
Ecléctica	
Neutra	«É inconsciente (...)» «Reflecto a minha prática. Registo, apenas, as planificações e as avaliações dos alunos. Penso, pondero, reflecto. Penso porque terá acontecido. Coloco-me em causa. Também me responsabilizo» «É importante para melhorar (...)»

Tal como havíamos, já, referido, os dados foram obtidos a partir de questões abertas - tipo associação livre - breves narrativas escritas, com pos-

terior categorização, via análise de conteúdo (cf. Anexo A, Figueira, 2001), tendo-se analisado, ainda, o grau de certeza das respostas, através de escalas breves, do tipo não tenho a certeza - 1, e tenho a certeza absoluta - 7, com sete intervalos (de 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7) (cf. Anexo A, Figueira, 2001).

E, embora tenhamos analisado cada grupo de per si (cf. Figueira, 2001), apresentamos, somente, cumprindo o objectivo estipulado, os resultados comparativos em termos da orientação metodológica da dimensão auto-avaliação do processo ensino-aprendizagem dos professores.

Resultados

Assim, quando se analisa a dimensão prática, especificamente, a auto-avaliação/auto-reflexão dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, ou das actividades de ensino e de aprendizagem, tendo em conta a sua evolução ao longo da carreira, a orientação metodológica preferencial manifesta pelos professores é do tipo neutro, sem grande, ou com total ausência, de especificidade (cf. Quadro 5 e, igualmente, Figueira, 2001, pp. 620-621).

Assim, se ao nível do 3º Ciclo o padrão orientador é constante, ao longo da carreira, primando-se por respostas categorizadas como gerais, vagas ou neutras, ao nível do Ensino Secundário o padrão é bastante variável, indo do Construtivismo, em situação de Estágio, à Neutralidade, em Final de Carreira, passando pelo Racionalismo, em Início de Carreira, retomando uma orientação Criativa, quando a Meio de Carreira (cf. Quadro 5).

Quadro 5 - *Orientação do processo Auto-Avaliação, para a totalidade da amostra, tendo em conta o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão*

		3º Ciclo					Secundário				
Idade Prof.		Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total	Estagiár.	Início C.	Meio C.	Final C.	Total
Processo											
Totalidade											
Área Lecc.											
Auto-Aval.	Totalidade	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Construt.	Racion.	Construt.	Neutra	Const./ Neutra
Total		→ tipo Neutra									

Quando temos em conta os sujeitos das diferentes áreas de leccionação (cf. Quadro 6):

- o dado mais saliente prende-se com a tendência, quase generalizável, para a Neutralidade, para a dificuldade de assunção de uma ideologia orientadora neste processo, fundamentalmente, ao nível dos professores a leccionar no 3º Ciclo, e independentemente dos anos de serviço na profissão, ou área de leccionação (cf. Quadro 6);
- contudo, e *grosso modo*, os professores a leccionar no Ensino Secundário manifestam-se mais inconsistentes, variando a sua opção em função dos anos de serviço na profissão;
- é ao nível do Ensino Secundário que se registam as maiores diferenças interáreas de leccionação, verificando-se a manutenção da tendência no grupo dos professores de Matemática (tipo Neutra), e a mudança para a ideologia Construtivista no grupo de Português, bem como no grupo de Inglês, se bem que neste de forma mais incipiente (tipo Construtivista/Eclética);
- os subgrupos disciplinares são muito próximos entre si, tendo em conta o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão, revelando maior identidade o subgrupo dos professores de Matemática;
- os professores em Final de Carreira manifestam-se, quase todos, com o mesmo perfil (tipo Neutra), independentemente do ciclo ou área de leccionação (cf. Quadro 6 e, igualmente, Figueira, 2001, pp. 620-621).

Quadro 6 - *Orientação do processo Auto-Avaliação, tendo em conta a área de leccionação, o ciclo de leccionação e os anos de serviço na profissão*

	3º Ciclo			Secundário		
	Matemática	Português	Inglês	Matemática	Português	Inglês
Estagiário	Neutra	Neutra	Rac./Pos./Neut.	Neutra	Construtivista	Eclética
Início C.	Construtivista	Posit./Neutra	Neutra	Posit./Construt.	Neutra	Racionalista
Meio C.	Neutra	Neutra	Eclética	Construtivista	Construtivista	Eclética
Final C.	Neutra	Eclética	Neutra	Neutra	Eclét./Neutra	Const./Neutra
total	Neutra	Neutra	Neutra	Neutra	Construtivista	Const./Eclét.

Em jeito de síntese, podemos referir, ao tentar responder à questão (cf. Figueira, 2001, pp. 636-639)

A opção ideológica da dimensão auto-avaliação/auto-reflexão dos professores em torno do processo ensino-aprendizagem, ou das actividades de ensino e de aprendizagem, varia intersujeitos, em função:

- * da área de leccionação?
- * do ciclo de leccionação?
- * ao longo do percurso profissional?

** da área de leccionação?*

A orientação é variável, somente se tivermos em conta o ciclo de leccionação, sendo a tendência geral a opção por respostas sem especificação ideológica (Neutras).

** do ciclo de leccionação?*

Genericamente, os professores a leccionar no Ensino Secundário revelam uma maior especificidade em torno desta dimensão, manifestando-se do tipo Construtivista, à excepção dos professores de Matemática que se mantêm com respostas Neutras.

Ao nível do 3º Ciclo, os professores de todas as áreas tendem a dar respostas vagas ou gerais.

** ao longo do percurso profissional?*

Anota-se bastante variabilidade, menos saliente no grupo dos professores de Matemática a leccionar no 3º Ciclo.

Todavia, genericamente, os professores a leccionar no 3º Ciclo apresentam-se como mais constantes.

Discussão

A partir do nosso estudo (cf. Figueira, 2001), especificamente, relativamente à auto-reflexão das acções, constata-se que esta, quando realizada (e, na generalidade, os professores dizem que o fazem – cf. Apresentação e Análise dos Resultados – pontos 8.2.1.1., 8.2.1.2. e 8.2.1.3. – Resultados Parciais, em Figueira, 2001), o é de maneira muito vaga e geral (tipo Neutra), denotando-se dificuldades na assunção de uma ideologia orientadora neste processo. Subentende-se que os seus conteúdos são marginais ao processo ensino-aprendizagem, não se focalizando especificamente nem no papel do professor, nas suas formas de ensinar, nem no programa, no seu (in)cumprimento, como sugere a perspectiva Racionalista (cf. Capítulo 3, ponto 3.9.1., Figueira, 2001), nem se centrando numa perspectiva tecnicista, aportada no rendimento, resultados, de cada aluno, características da orientação Positivista (cf. Capítulo 3, ponto 3.9.2., Figueira, 2001), nem tão pouco no autoconhecimento, nos interesses, motivações e bem-estar dos alunos e nas virtuais circunstâncias in-

fluenciadoras do processo ensino-aprendizagem, aspectos salientados pela posição Construtivista (cf. Capítulo 3, ponto 3.9.3., Figueira, 2001).

Ou seja, quanto à dimensão ou processo de Auto-Avaliação, as orientações são dúbias ou neutras, revelando, os docentes, pouca convicção nas suas assunções, dando, preferencialmente, respostas do tipo *"Faço auto-reflexão. É intuitivo. Não é previamente preparado."*; *"Penso e pondero, em que falhei? Porque não correu bem? Que aspectos posso alterar? Ponho-me em causa."*; *"Rectifico os erros cometidos."* (Figueira, 2001, p. 419), ou *"Sim, é uma actividade, quase uma exigência de estágio. É, pelo menos, uma proposta da orientadora de estágio."*; *"[Não faço]. Já me deixei disso (...). A não ser que as coisas corram muito mal, devido à indisciplina (...)."*; *"Permite ver onde se está a falhar."* (Figueira, 2001, p. 573).

Os resultados sugerem, pois, que embora, hoje, se considere a auto-reflexão uma actividade fundamental, em qualquer profissão, incluindo a de educador, facto é que, sendo realizada, o é de forma pouco ou nada estruturada ou sob a orientação de alguma ideologia metodológica, tendo os professores, genericamente, muita dificuldade em operacionalizar os conteúdos dessa mesma reflexão (cf. Figueira, 2001).

Conclusão

O que se pretendeu foi, com o presente estudo, saber como os professores encaram e procedem (agem) o processo ensino-aprendizagem, perceber o que *dizem pensar*, o que *dizem fazer* e o que *dizem sentir*, em torno do processo ensino-aprendizagem, verificando, igualmente, o grau de consistência em todos os elementos do processo e a (in)existência de diferenças nas tendências ideológicas, tendo em conta a área e o ciclo de leccionação, em função dos anos de serviço na profissão (cf. Figueira, 2001). Importava perceber se os docentes se situam mais numa lógica educacional centrada neles próprios, ou centrada nos alunos. Ou seja, se são mais do tipo racionalista ou comportamentalista, ou, ao invés, mais do tipo cognitivista ou construtivista, ou se, por outro lado, assumem posições ecléticas (cf. Figueira, 2001, fundamentalmente, Capítulo 3), o que remete para o seu estilo pessoal de ensino (cf. Conti, 1998). São estes pressupostos que orientarão o docente na escolha dos métodos de ensino, avaliação, formas de planificar, etc. (cf., igualmente, Figueira, 2001, Capítulo 3).

Assim, a principal questão tratada, no trabalho referido (Figueira, 2001), foi, grosso modo, a descrição dos pensamentos ou cognições dos professores

em torno do processo ensino-aprendizagem, quer em termos das suas concepções, quer em termos da expressão da sua acção docente, antes, durante e após a interacção com os alunos, quer, ainda, em termos das percepções dos resultados dessas mesmas acções – conhecimento das posições epistemológicas/vivências metodológicas dos professores, face ao processo ensino-aprendizagem, quer em termos de concepção, quer nas significações das acções (cf. Figueira, 2001, Parte II).

A metodologia utilizada – entrevista individual – permitiu, supomos, que cada docente percebesse, partilhando, a sua forma pessoal, o seu estilo, de ensino, proporcionando-lhe um momento de reflexão crítica, salutar ao seu desenvolvimento profissional. Foi uma proposta de diálogo, de escuta, com os professores, uma reflexão epistemológica sobre as epistemologias dos professores, pela aceitação das eventuais diversidades e comunalidades, nas questões relacionadas com o processo ensino-aprendizagem.

Referências

- Anderson, L. W. (1995). Preface. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2ª ed., pp. XXV-XIX). Oxford: Pergamon Press.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bidarra, M. G. A. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 133-164.
- Burns, R. B. (1994). Paradigms for research on teaching. In T. Husén e T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education: research and studies* (2ª ed., Vol. 2, pp. 6202-6208). Oxford: Pergamon Press.
- Burns, R. B. (1995). Paradigms for research on teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2ª ed., pp. 91-96). Oxford: Pergamon Press.
- Clark, C. M., e Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Cap. 9, pp. 255-296). London: MacMillan Publishing Company.
- Clark, C. M., e Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (1ª ed., III, pp. 444-543). Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador.
- Conti, G. J. (1998). Identifying your teaching style. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods. A guide for effective instruction* (2ª ed., Cap. 4, pp. 73-90). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Damião, M. H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva.
- De Corte, E., e Lowyck, J. (1980). *Analysis of cognitive processes in teaching behavior* (Report nº 24). Leuven, Belgium: Peter Lang, Katholieke Universiteit Leuven.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 5). Itasca, Ie: Peacock..
- Doyle, W. (1985). Paradigms for research on teaching. In T. Husén e T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: research and studies* (1ª ed., pp. 3759-3765). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Doyle, W. (1987). Paradigms for research. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (1ª ed., pp. 113-119). Oxford: Pergamon Press.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. P. Steffe e J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (Cap. 26, pp. 459-486). N. J.: LEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Figueira, A. P. M. C. C. (1994). *Em torno do Rendimento Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização de Psicologia Pedagógica, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Figueira, A. P. M. C. C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas. Estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Pedagógica não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gage, N. L. (1979). The generality of dimensions of teaching. In P. L. Peterson e H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, finding and implications* (pp. 264-288). Berkeley, CA: McCutchan Corporation.
- García, C. M. (1988). Pensamientos pedagógicos y toma de decisions. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisions didácticas de profesores de E.G.B.. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado* (Cap. XIV, pp. 277-300). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação Séc. XXI.
- Gómez, A. P. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. In J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 95-138). Madrid: Akal/Universitaria, S.A..
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (Cap. 4, pp. 79-110). Porto: Porto Editora Lda., Coleção Ciências da Educação.
- Jiménez, E. G. (1988). Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado* (Cap. V, pp. 97-120). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Joyce-Moniz, L. (1988). Construtivismo e psicoterapia. *Análise Psicológica*, 2(6), 135-164.
- Joyce-Moniz, L. (1989). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89 do I.I.E., não publicado. Instituto de Inovação Educacional.
- Joyce-Moniz, L. (1989b). *Preferências Metodológicas de candidatos a professores e professores do ensino básico. Dramatização videográfica de processos positivistas, fenomenológicos e construtivistas, e dialéctica de significações do ensino em professores, e candidatos a professores, do ensino básico*. Relatório do Projecto 15/89, do I.I.E., Anexo: Guião de um Vídeo Significações e Processos de Ensino, não publicado. Instituto de Inovação Educacional.
- Joyce-Moniz, L. (1990). Construção e dialéctica em investigação psicoterapêutica e educacional: introdução geral ao problema. *Psychologica*, 3, 71-74.
- Liston, D. P., e Zeichner, K. M. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of teacher education*, 38(6), 2-8.

- Moreira, M. A., e Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora, Colecção CIDInE.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 7-20.
- Nóvoa, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (Cap. 1, pp. 11-30). Porto: Porto Editora Lda., Colecção Ciências da Educação.
- O'Donoghue, T., e Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: an Australian case study. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 99-129.
- Patrício, M. F. (1997). Contributos da investigação educacional para a qualidade da prática pedagógica. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, e O. Valério (Orgs.), *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do ensino* (II Vol., pp. 553-556). Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Peixoto, E. M. B. (1990). Construção e dialéctica em investigação educacional. *Psychologica*, 3, 75-86.
- Peixoto, E. M. B. (1995). *Aprendizagem de Mestria. Mastery Learning e Resolução de Problemas. Da reactividade à construção dialéctica*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflexive approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Roth, R. A. (1989). Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 31-35.
- Sanches, M. F. C. C. (1992). Reflexão e conhecimento profissional: um quadro conceptual para formação de professores em governação escolar. *Revista de Educação*, 2(2), 3-15.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. How professionals think in action. N.Y.: Basic Books.
- Schön, D. A. (1986). *Educating the reflective practitioner*. N.Y.: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.
- Shavelson, R. J., e Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Shulman, J. H. (1991). Revealing the mysteries of teacher-written cases: opening the black box. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 250-262.

- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Cap. 1, pp. 3-36). London: MacMillan Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (1ª ed., I, pp. 9-94). Barcelona: Ediciones Paidós, Paidós Educador.
- Villar Angulo, L. M. (1988). Introducción. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 11-20). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Villar Angulo, L. M. (1988a). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. In L. M. Villar Angulo (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (Cap. X, pp. 197-224). Alcoy: Editorial Marfil, SA..
- Villar Angulo, L. M. (1995). Reflective teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2ª ed., pp. 178-183). Oxford: Pergamon Press.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Wittrock, M. C. (1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, 13, 15-30.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1997). The promise and pitfalls of reflective teacher education. In L. Leite (Org.), *Actas do Encontro Didáticas/Metodologias de Educação* (pp. 755-767). Braga.
- Zinn, L. M. (1998). Identifying your philosophical orientation. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods. A guide for effective instruction* (2ª ed., Cap. 3, pp. 37-72). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

SELF-EVALUATION TEACHING-LEARNING PROCESS
conceptual revision
and
results of research study

Ana Paula Couceiro Figueira

Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Coimbra

Abstract: This article presents the conceptual revision of self-evaluation teaching-learning process and the comparative results of self-evaluation teaching-learning process by mathematic, language and english portuguese teachers (N=89).

KEY-WORDS: *Self-evaluation, teaching-learning process, significations, epistemologies.*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LEITURA

Vera Dulce Areal Moreira Santos

S.P.O. do Agrupamento de Escolas da Apúlia, Portugal

Fernanda Leopoldina Viana

Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal

Resumo

Para os Serviços de Psicologia e Orientação das escolas são encaminhados todos os anos muitas crianças/adolescentes, em que as dificuldades apresentadas nos percursos escolares radicam, essencialmente, em dificuldades no domínio da leitura e da escrita. Quando se tentam desenhar programas reeducativos para as dificuldades apresentadas por muitos estudantes, os professores confessam a sua ignorância em ensinar a ler, quer sejam professores do 1º, do 2º ou do 3º ciclos. Neste artigo reflectiremos sobre papel da formação de professores – inicial e contínua – na explicação das dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como base diferentes paradigmas de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: *Leitura, formação de professores, dificuldades de aprendizagem.*

Introdução

Aos serviços de Psicologia e Orientação, que apoiam maioritariamente crianças a frequentar o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário chegam, diariamente, crianças e jovens referenciados por dificuldades no percurso escolar. Todos os anos ingressam crianças no 2º e no 3º ciclos do Ensino básico sem dominarem uma ferramenta básica para as aprendizagens escolares que é a leitura. É também um facto sobejamente conhecido de todas as escolas, nomeadamente as do 2º ciclo, a chegada, com uma regularidade cíclica, de turmas que, no seu todo, manifestam imensas fragilidades em termos do domínio da leitura e da escrita. Quando se tentam desenhar programas reeducativos para as dificuldades apresentadas por muitos estudantes,

os professores do 2º e do 3ºs ciclos confessam a sua ignorância em ensinar a ler, após uma constatação de que “o problema de base é não saber ler”.

No sentido de dar resposta a algumas destas questões, procuramos situar-nos não nos problemas das crianças, posição mais tradicional dos Serviços de Psicologia e Orientação, mas numa análise do que, no próprio sistema educativo, pode estar a gerar muitas destas dificuldades. Numa análise do panorama educativo em termos da formação de professores para ensinar a ler Sim-Sim (2001a) traduz a nossa constatação diária, afirmando: “os dados revelam-nos que não só os alunos portugueses não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças” (p. 20).

O “Estado da Arte” da Leitura em Portugal

De acordo com os últimos estudos efectuados ao nível nacional e internacional, a cultura de leitura em Portugal é frágil (Ministério da Educação, PISA-2004; APEL, 2004). Se tivermos em consideração a relação de causalidade recíproca que existe no caso da leitura, poderemos dizer que “os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor” (Sim-Sim, 2002, p. 13), pelo que temos de reflectir seriamente acerca dos hábitos de leitura dos portugueses.

Os resultados das provas aferidas de 2001 (M.E., 2001, p.131) referem-nos 37% de estudantes com resultados no nível zero em compreensão da leitura, percentagem que, adicionada aos 6% de estudantes que não responderam às questões colocadas, é elucidativa do panorama nacional. O estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*, M. E. 2004), realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), corrobora os resultados da avaliação anteriormente referidos, concluindo que uma grande percentagem dos nossos alunos de 15 anos compreende mal o que lê.

Já em 1993, Sim-Sim e Ramalho (1993) nos tinham dado conta de conclusões idênticas num estudo internacional promovido pelo IEA (*International Association of the Evaluation of Educational Achievement*), denominado “*Reading Literacy*”, e em que Portugal também participou. Este estudo constituiu a primeira avaliação dos níveis de literacia da população escolar portuguesa e, nessa altura, no final do 1.º ciclo, o nível de desempenho em leitura dos alunos portugueses foi bastante inferior aos valores internacionais. Este estudo revelou-nos ainda um dado merecedor de reflexão: o sucesso não dependia tan-

to da existência de infra-estruturas, mas muito mais da competência, dedicação e empenhamento dos professores. Revelou-nos também que os professores portugueses eram os menos qualificados.

Portugal encetou uma verdadeira “corrida” à qualificação, promovendo a formação complementar dos professores do 1.º ciclo. Todavia, ter mais professores com o grau de licenciatura não conduziu a um incremento da qualidade, como vêm mostrando as avaliações aferidas e o desempenho dos estudantes Portugueses no PISA.

Formação Inicial de Professores

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, art.º 31.º) atribui ao Ensino Superior a condução do processo de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Oficialmente, essas instituições podem ser as Escolas Superiores de Educação e as Universidades que integraram esta formação.

A complexidade da formação de professores é influenciada pelas diferentes posturas adoptadas relativamente aos currículos de formação, ao papel profissional do docente e às finalidades do processo educativo. Zeichner (1993) distingue quatro paradigmas que têm dominado o debate e os estudos científicos sobre a problemática. São eles: o modelo tradicional, o modelo comportamentalista, o modelo humanista e o modelo orientado para a indagação.

Segundo Simões (1996) no **modelo tradicional** “os futuros docentes são encarados como executantes de um ofício e, nesse sentido, concebe-se o ensino como uma arte e perspectiva-se a formação de professores como um processo de formação de aprendizes” (p.106). Neste paradigma a atenção da formação inicial é desviada para a aquisição de conhecimentos científicos sobre os conteúdos que o professor irá ensinar. Nesta perspectiva, aprender a ser professor é adquirir conhecimentos que lhe permitam saber-fazer, e a aprendizagem é sobretudo teórica e essencialmente ligada à área das ciências da especialidade. Na verdade, o que se espera neste modelo é que o professor seja um mero transmissor do saber (Zeichner e Liston, 1990).

No paradigma **comportamentalista**, a formação inicial de professores centra-se no estudo científico do ensino e na correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno (Zeichner, 1993). Privilegia-se o treino de competências no domínio comportamental para que o professor aprenda a comportar-se nas mais variadas situações de sala de aula. O desenvolvimento específico de competências é o suporte do acto didáctico e rela-

ciona-se com o rendimento dos alunos. O futuro professor aprende um conjunto de competências e destrezas que aplica nas suas aulas (Pacheco, 1995). Nesta perspectiva, o ensino é considerado como uma produção e o professor como executor e aplicador de objectivos, ou seja, é considerado um receptor passivo do conhecimento profissional, que tem acesso à informação e aos conhecimentos para os transmitir aos seus alunos.

Com o paradigma **humanista**, baseado essencialmente na Psicologia do Desenvolvimento, a formação centra-se mais no aluno e no seu desenvolvimento e menos nos processos técnicos de ensinar. Não se atende tanto ao desenvolvimento de competências, mas antes à reorganização das percepções e crenças dos futuros professores. Esta abordagem concebe a competência no ensino como equivalente à maturidade psicológica e encoraja os professores a descobrirem um estilo próprio que lhes permita atingir o melhor tipo de intervenção educativa (Simões, 1996). Assim, a formação de professores deverá assumir-se mais como uma forma de desenvolvimento pessoal do que uma via para ensinar a ensinar.

Na abordagem da **orientação para a indagação**, o professor é encarado como um elemento importante para tornar a sociedade mais justa e humana (Pacheco, 1995). Este paradigma propõe a formação de professores na base da reflexão, inovação e investigação (Blanco e Pacheco, 1990) e aposta na formação de professores reflexivos, que saibam analisar as suas acções e os efeitos que estas exercem sobre as crianças e a sociedade, para as poderem controlar e alterar (Simões, 1996).

Actualmente não se defende um único paradigma na formação de professores, porque nenhum é completo, considerando-se que todos oferecem contributos que devem ser adoptados na elaboração de um programa de formação (Pacheco, 1995). Todavia, à semelhança de Pereira (2001), defendemos que *"independentemente do paradigma em que nos situemos em termos de formação (inicial ou contínua) e independentemente do modo de trabalho formativo privilegiado, aceita-se facilmente a ideia de que não é possível seleccionar estratégias didácticas alfabetizadoras, sem, entre outras coisas, possuir conhecimentos em áreas consideradas referências fundamentais"* (p. 40).

Actualmente não existe nas escolas de formação de professores uma congruência relativamente à adopção dos paradigmas. As instituições seguem paradigmas diferenciados que, por sua vez, conduzem a perfis também diferenciados. Martins (2001) alerta para o facto de *"há muito se fazer sentir, nas instituições do ensino superior que se dedicam à formação inicial de professores do 1.º ciclo, a necessidade de haver uma uniformização de objectivos e de critérios na definição do perfil funcional destes futuros profissionais. Essa falta*

de uniformização tem originado planos de estudo que divergem de instituição para instituição (...); daí a urgência em tentar estabelecer objectivos comuns, e a necessidade de chegar a consensos sobre alguns conteúdos considerados indispensáveis à formação destes alunos” (p. 177).

O ponto de partida para a elaboração de um currículo de formação de professores, deve estar de acordo com a definição das funções e do perfil de professor que se pretende (Patrício, 1989; Ribeiro, 1993). Data apenas de 2001 o Decreto-Lei que legisla acerca do perfil desejado do professor (D.L. N.º 240/2001 de 30 de Agosto). Este documento constitui um quadro orientador fundamental, quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, quer para a acreditação das formações contínuas, e integra os paradigmas de formação anteriormente apresentados.

Como é óbvio, muito antes da legislação a que nos referimos no parágrafo anterior ter sido publicada, havia formação de professores. Até que ponto essa formação se adequava ou se adequa ao perfil do profissional a formar, nomeadamente ao nível do professor que vai ensinar a ler?

A autonomia de que as escolas de formação de professores gozam levou a uma enorme diversidade reflectida nos programas de formação que cada uma oferece. Segundo o relatório-síntese de Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) sobre formação inicial de professores em Portugal, efectuado para o INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores) e o IIE (Instituto de Inovação Educacional), *“a imagem global que se constrói da formação inicial de professores é a de que esta continua marcada por problemas extensos e profundos, mais antigos e mais recentes. Esta imagem global recolhe, sobretudo, traços como o da persistente falta ou deficiência de articulação teoria-prática, conhecimentos de especialidade científica a ensinar – conhecimentos científicos educacionais, formação na instituição superior – formação/estágio numa instituição de educação pré-escolar ou do ensino básico” (p.41).*

Relativamente aos programas de formação de professores de 1.º ciclo, foram feitas, naquele relatório-síntese, recomendações cuja referência nos parece importante:

- melhorar a preparação dos professores no que à formação científica de especialidade diz respeito;
- melhorar a articulação dos programas de formação inicial com os programas curriculares em vigor.

Também Sim-Sim (2001a) refere que o relatório da Comissão de Avaliação Externa dos cursos de bacharelato de professores do 1.º ciclo, ministrados

nas universidades públicas, mostra que *“na maior parte dos cursos avaliados é notória uma falta de coordenação científica do curso, existe uma organização curricular demasiado fragmentada e pesada, em que pontua a falta de clarificação lógica dessa mesma organização e em que sobressai a desarticulação horizontal e vertical das unidades disciplinares, para além de um desfazamento entre a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares”* (p. 23). A mesma autora (2001b) afirma ainda que *“um dos problemas recorrentes na formação de professores é a desarticulação, ou pouca articulação, entre a proliferação de temas discutidos nas aulas teóricas e a prática profissional dos formandos. As disciplinas aparecem como unidades autónomas, e é esperado que o formando recolha de cada uma delas a informação necessária para construir, por sua conta e risco, um todo coerente e significativo para a sua futura actividade profissional. A óbvia dificuldade em autoconstruir um todo, que deveria materializar a essência da formação, gera uma clivagem que se reflectirá na actividade docente do futuro professor”* (p. 60).

Do que foi dito, podemos depreender que ainda não há certezas acerca da melhor forma de formar os docentes. A escola mudou completamente nos últimos anos, daí que os modelos de formação de professores estejam também em mutação. O próprio conceito de formação de professores pode adquirir significados diferentes, consoante se refira à educação, preparação, ensino ou treino (García, 1999).

A partir do que aqui foi exposto poderemos dizer que o primeiro passo, ou seja, traçar um perfil do professor, já está dado. É de notar, porém, que operacionalizar este perfil será mais difícil devido à “autonomia” das escolas de formação.

Formação de Professores para Ensinar a Ler

No estudo realizado por Sim-Sim e Ramalho (1993), estas autoras chegaram à conclusão de que a formação inicial de professores em Portugal, na maioria das instituições que licenciavam os futuros profissionais do ensino da leitura às nossas crianças, era lacunar no que se referia à transmissão de conhecimento nos domínios da língua materna em geral e, em particular, da pedagogia da leitura.

Em 1994, num outro estudo realizado junto de 29 escolas de ensino superior que na altura estavam creditadas para ministrar a formação inicial de professores do 1.º ciclo, Sim-Sim (1994) refere-nos a existência de *“grande variação do peso que o ensino da língua materna em geral, e da leitura em*

particular, ocupa no mesmo tipo de curso” (p. 163). No que se referia a aspectos como o desenvolvimento da comunicação e da linguagem na criança, o tema que atraía maior interesse por parte das instituições de formação dizia respeito à relação entre as vertentes oral e escrita do código linguístico. Todavia, *“quando se passa para o ensino da língua materna, verifica-se que o ensino formal da gramática, claramente, ocupa um lugar à parte”* (p. 166). No que se referia ao ensino da língua materna e, nomeadamente, ao ensino da leitura, o estudo dos métodos só não era referido por uma das escolas. A preferência dada aos métodos de ensino da leitura e a importância atribuída à chamada propedêutica e aos requisitos relacionados com a maturidade foram considerados indicadores da ênfase que os currículos colocavam no processo inicial de descodificação.

Numa análise semelhante, mas realizada em 1999, sobre os programas de vários cursos de formação de professores em vigor, *“constatou-se haver uma discrepância ao nível da importância dada às áreas da leitura na organização curricular, e que se reflectia no regime anual ou semestral das cadeiras, bem como no número de horas atribuídas à leccionação e à sua continuidade ao longo da formação. Inclusive, em áreas de formação consideradas absolutamente prioritárias, como a da iniciação à leitura e à escrita, constatou-se terem por vezes uma presença fugaz, integrada em pequenos módulos de disciplinas de âmbito generalista”* (Martins, 2001, p.178).

A descrição das dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de encaminhamento para avaliação/apoio psicológico evidencia-nos muitas lacunas ao nível da formação dos professores para ensinar a ler, bem como lacunas na identificação das competências gerais no final do 1º ciclo do ensino básico.

Para que o professor possa, de modo efectivo, contribuir para a prossecução destes objectivos, a formação de professores para a leitura tem de organizar-se, segundo Trindade (2002), em torno de três vectores fundamentais: i) conhecimento do aluno como interlocutor e sujeito de aprendizagem; ii) bases epistemológicas sólidas relativamente à área do conhecimento em que se desenrola essa aprendizagem, o que a constitui e como se caracteriza; iii) conhecimento de si próprio, das suas crenças e valores, da forma como encara a profissão. A partir desses três requisitos, torna-se evidente a necessidade de que o profissional conheça as áreas do saber que aí desembocam, para nelas identificar os pontos-chave a abarcar. Deste modo, parece-nos ser na perspectiva científica que as falhas residem. Para ensinar determinadas competências, o professor deve tê-las integradas no seu saber para depois poder transmiti-las. O professor pode ser competente do ponto de vista pedagógico, ter um

bom relacionamento com os alunos, mas se não dominar a Língua Portuguesa como pode ele transmitir conhecimentos a este nível?

Segundo Sim-Sim (2001b) *“ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, no nosso caso do português, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita”* (p. 52).

Neste sentido, Duarte (2001) refere que o professor deve ser proficiente na Língua Portuguesa, pois é incontroverso afirmar que só pode ser professor do 1.º ciclo quem saiba usar competentemente a Língua Portuguesa nos modos oral e escrito. Não será preciso uma análise muito exaustiva para constatar que muitos dos professores que ingressam no mercado de trabalho não possuem estas competências. A proficiência em Língua Portuguesa é aqui vista como *“um pré-requisito para o exercício da profissão de professor, em geral, de educador de infância, professor do 1.º ciclo e professor de Língua Portuguesa em particular”* (p. 29), *“uma vez que o professor possui um papel de organizador e estimulador de aprendizagens que caracteriza o exercício da profissão”* (p. 30).

Ainda de acordo com Duarte (2001), para que o professor seja um utilizador proficiente da Língua Portuguesa é necessário:

1. *Dominar o português europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento, e utilizar esta variedade nas situações institucionais que o exigem – em particular, na sala de aula.*
2. *Saber ouvir discursos em várias variedades do português, captando a informação expressa e reconstituindo de modo inferencial a informação implícita.*
3. *Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência.*
4. *Ser um leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura instalados.*
5. *Escrever com clareza e correcção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.*
6. *Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correcção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura* (pp.30-31).

Face ao exposto, não podemos deixar de colocar uma questão incómoda. Sendo o domínio da Língua Portuguesa um requisito para aceder à profissão de professor, há alguma escola de formação que selecione os seus alunos com base nele? De acordo com o guia de Acesso ao Ensino Superior (Direcção-Geral do Ensino Superior, 2004a) e b), não é exigido a qualquer aluno que queira candidatar-se aos cursos de professor do 1º ciclo ou 2º ciclo (em quaisquer variantes) um domínio pleno da Língua Portuguesa.

E mais uma questão deixamos: será que o nosso sistema de ensino superior forma profissionais aptos para desenvolverem nos alunos todas as competências exigidas?

É urgente que as instituições do ensino superior façam uma avaliação dos seus currículos e integrem nos planos de estudos áreas de saber que estão comprovadamente subjacentes ao ensino da leitura. Os professores devem ter conhecimentos do domínio cognitivo e linguístico das crianças, que funcionarão como base para o acto de ler. Cada criança está num ponto diferente e a dificuldade do professor reside, essencialmente, na gestão das diferenças, da heterogeneidade. Ora, a heterogeneidade do grupo pode ser um importante recurso pedagógico, capaz de criar uma dinâmica propícia ao ensino, na medida em que sustenta o triângulo: questionar, aprender e ensinar.

Sim-Sim (2002) sugere que o perfil de qualificação para ensinar a ler resulta de um conjunto de conhecimentos e atitudes. Para garantir a qualificação profissional a instituição formadora terá que assegurar que o diplomado tenha um conjunto de requisitos que poderão constituir pilares na definição de padrões e qualificação. São eles:

1. *Possuir um sólido conhecimento da Língua Portuguesa, em termos de estrutura e uso e nas suas vertentes oral e escrita (só assim poderá compreender a relação entre a língua oral e o modo escrito da mesma, reconhecer as diferenças que caracterizam as diversas variedades usadas oralmente e perceber o que significa e implica a compreensão verbal de um texto escrito);*
2. *Conhecer o processo de desenvolvimento da linguagem na criança (só assim poderá compreender quanto e como a aprendizagem da linguagem escrita depende do desenvolvimento da linguagem oral);*
3. *Conhecer a essência linguística e psicológica (cognitiva e afectiva) da leitura e o processo de apreensão desta competência pela criança (só assim poderá criar condições de estimulação linguística e cognitiva que determinam o sucesso na aprendizagem da leitura);*
4. *Conhecer e saber usar a informação didáctica sobre o ensino da leitura (só assim será capaz de identificar e definir objectivos claros para o*

ensino da leitura em fases variadas do processo e promover práticas pedagógicas consonantes com esses objetivos;

5. *Saber avaliar o desempenho de leitura em fases diferentes da aprendizagem e retirar dessa avaliação informação para melhorar as práticas de ensino (só assim saberá usar e interpretar resultados de avaliação padronizada de leitura e constituir outras formas válidas e fiáveis de avaliação) (pp. 17-18).*

Somente através de uma qualificação profissional baseada no que foi anteriormente apresentado poderemos ir de encontro ao que Portugal traçou para o perfil do professor do 1.º ciclo: *“O professor promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”* (D.L. n.º 241/2001).

Snow, Burns e Griffin (1998), a partir de um estudo levado a cabo nos EUA pela *National Commission on Teaching and America's Future* (1996), e que fundamenta a posição oficial da National Research Council dos EUA, chegaram à conclusão de que os factores indispensáveis para o ensino da competência de leitura se prendem com o conhecimento de várias áreas do saber científico. Assim, os professores do ensino básico precisam de ter uma consciência profunda acerca da responsabilidade que é ensinar, de como ensinar e porquê ensinar a Língua materna e literacia. Neste sentido, devem adquirir a compreensão da natureza da Língua, que se baseia fortemente em investigação linguística de estruturas fonéticas, sintácticas, semânticas, pragmáticas e retóricas, bem como na diversidade social e linguística, para saberem o suficiente para ensinar as crianças.

Preparar os professores para fornecerem oportunidades às crianças de se tornarem leitores é uma das formas mais eficazes de prevenir as dificuldades de aprendizagem da leitura.

Formação Contínua de Professores

Dada a complexidade e a imprevisibilidade do ensino, a formação inicial de professores não os dota de todos os conhecimentos, destrezas, competências e atitudes necessários ao desenvolvimento profissional. A formação contínua de professores e de educadores, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, Art.º 35.º), pode e deve ser o meio mais adequado para

cumprir esse objectivo. No Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, que legisla acerca do perfil desejado do professor, está contemplada uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na formação contínua de professores, Eraut (1987) distingue quatro paradigmas: paradigma da deficiência, paradigma do crescimento, paradigma da mudança e o paradigma da solução de problemas.

O **paradigma da deficiência** defende que os problemas educativos assentam na desactualização do professor. Nesta linha, a formação orienta-se por princípios ligados à reciclagem e à adaptação dos professores aos novos desafios do Sistema Educativo, não existindo, porém, a preocupação de integrar essa formação na escola e nos seus projectos educativos (Ribeiro, 1993; Pacheco, 1995). As metodologias adoptadas são essencialmente transmissivas, privilegiando-se algumas teorias geralmente distanciadas da prática pedagógica.

O **paradigma do crescimento** orienta a formação contínua na perspectiva de crescimento do professor. A lógica da formação baseia-se na experiência pessoal e no desenvolvimento profissional, e procura-se que o docente, como praticante da arte de ensinar, atinja níveis mais elevados de realização. Acredita-se que o professor se pode aperfeiçoar e apela-se à reflexão sobre a prática pedagógica (Pacheco, 1995).

No **paradigma da mudança** a formação contínua tem por princípio a reorientação de saberes e competências do professor, que passa a ser considerado como o principal agente de mudança de qualquer reforma educativa. Assenta no pressuposto de que a educação e a escola se devem adaptar às mudanças impostas pela evolução social, sendo necessário um modelo de formação contínua que impulse a implementação de inovações e mudanças no ensino (Eraut, 1987; Pacheco, 1995).

Finalmente, o **paradigma de solução de problemas** concebe a escola e a sala de aula como espaços onde existem sempre problemas, cujas soluções dependem do diagnóstico elaborado pelos professores. Considera-se que, estando os docentes directamente envolvidos no diagnóstico das situações e na procura de soluções, se consegue a mudança e a inovação (Rodrigues e Esteves, 1993; Pacheco, 1995).

A ideia de professor reflexivo está a adquirir um elevado estatuto e a encaminhar a formação contínua de professores para a reflexão, a partir de situações práticas reais (Nóvoa, 1999; Pérez Gomez, 1992). É uma concepção mais humanista, que valoriza a aprendizagem pela experiência e que considera que a reflexão é a melhor estratégia para fazer com que os professores melhorem o seu ensino.

Enquanto psicólogos, porém, não podemos descurar o facto de estarmos a trabalhar com pessoas e, portanto, a “experiência” ter limites éticos importantes. Por outro lado, para que possa haver reflexão, é fundamental que na formação dos docentes sejam privilegiados aspectos de cariz científico e pedagógico. O futuro professor deverá estar consciente de que o facto de dominar determinado conhecimento específico poderá ter uma influência directa nas oportunidades de aprendizagem fornecidas às crianças.

A falta de formação na área da leitura e da escrita é referida por muitos professores. Os professores dizem não saber ensinar a ler todas as crianças. Todavia, bastará analisar a formação contínua oferecida pelas diferentes instituições, nomeadamente os Centros de Formação de Professores, para constatar que muita da formação contínua que nos últimos dez anos foi proporcionada aos professores não incidiu nas áreas onde a formação inicial era lacunar, nomeadamente como resposta aos baixíssimos resultados obtidos por Portugal em todos os indicadores de literacia. Muita da formação oferecida não atendeu (nem atende) às verdadeiras necessidades dos professores. Estes vêm-se “obrigados” a inscrever-se em cursos que não são congruentes com as áreas em que desempenham as suas funções, mas que fornecem os “créditos” necessários à progressão na carreira.

A motivação que caracteriza a frequência de acções de formação por parte dos professores é, na esmagadora maioria dos casos, meramente extrínseca, na medida em que o professor precisa obrigatoriamente de frequentar tais acções para a progressão na carreira.

No estudo de avaliação da eficácia formativa no âmbito do Prodep Acção 5.1 – Formação Contínua Especializada nos Ensinos Básico e Secundário - Anos 2002 e 2003 (M.E., 2004b) é claramente afirmado que *“o que se sucede é que os docentes acabam por frequentar muitas vezes acções irrelevantes para o seu desempenho profissional, podendo mesmo frequentar acções repetidas”* (p.11).

Como profissionais da educação estamos plenamente de acordo com Sim-Sim (2001c) quando nos diz que *“o deficitário domínio da leitura, traduzido em esforço penoso de decifração, arruína qualquer interesse em viajar pelas páginas de um jornal ou de um livro, e mata o desejo de descobrir e soltar a voz do outro, presa num registo de papel”* (p. 7). No nosso dia-a-dia vemos que se aplica com toda a propriedade o que Stanovich (1986) denominou de “Efeito Mateus” e que pode ser traduzido por *“lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais”*, ou, por outras palavras, *“as práticas escolares e extra-escolares de leitura e escrita produzem efeitos sobre o desenvolvimento em uma típica relação de causa recíproca”* (Teberosky e Colomer, 2001, p. 35).

Assim, fazer de cada pessoa um bom leitor é um desafio que se coloca aos contextos educativos, aos investigadores e às instâncias políticas.

Conclusão

Do que aqui foi exposto pensamos não haver margem para dúvidas de que a formação de professores - seja ela inicial ou contínua - para o ensino da leitura é a peça-chave para que os nossos alunos possam ter mais sucesso nessa competência e, consequentemente, os nossos níveis de literacia possam ser espelhados de forma mais animadora.

Esperamos que, à luz do perfil desejado para os professores do 1.º ciclo, as escolas de formação de professores atendam à *“orientação da definição de padrões e de critérios conducentes à qualificação profissional dos seus diplomados, a qual deverá guiar as orientações científicas e os planos curriculares de cada curso em cada instituição. As instituições de ensino superior são científica e pedagogicamente autónomas na organização da formação, mas para que a qualificação profissional seja uma realidade articulada e consubstanciada em qualidade formativa, essa autonomia não pode ser traduzida num somatório de autonomias esquizóides dos programas disciplinares e das áreas científicas por eles responsáveis”* (Sim-Sim, 2002, p. 16).

Neste sentido, parece essencial criar-se a consciência de que a educação também é objecto de ciência, de que de dia para dia se produzem conhecimentos que, integrados no contexto escolar, poderiam permitir uma melhoria substancial da realidade educativa. Concordamos com Lerner (2002) no que se refere ao desenvolvimento da investigação didáctica na área da leitura e da escrita: *“é evidente a necessidade de se continuar produzindo conhecimentos que permitam resolver os múltiplos problemas que o ensino da língua escrita apresenta, e de fazê-lo através de estudos cada vez mais rigorosos, de tal modo que a didáctica da leitura e da escrita deixe de ser matéria ‘opinável’ para se constituir como um corpo de reconhecimentos de reconhecida validade”* (p. 43). No recomeço de cada ano lectivo são frequentes as notícias que nos dão conta das reivindicações das várias escolas para a obtenção de professores de apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem. Não raro as opiniões se polarizam. E são muitas as vezes que dão conta da “ineficácia” dos apoios e da “falência” da escola inclusiva. À semelhança do que se passa com outras áreas, como por exemplo, a formação de professores no geral, Portugal também não possui estudos credíveis sobre a formação para o apoio às crianças com necessidades educativas especiais, nem tão pouco so-

bre a eficácia dos apoios ministrados. E todos os anos cresce o número de crianças sinalizadas como tendo necessidades educativas especiais para as quais são solicitados os Serviços de Psicologia e Orientação. Ensinar a ler é uma tarefa que exige o conhecimento dos processos que estão subjacentes ao acto de ler, e este conhecimento é determinante para a intervenção quando as dificuldades surgem. Deste modo, o foco da intervenção educativa não deve ser exclusivamente a criança, mas também e, sobretudo, o adulto que educa e ensina. O processo de aprendizagem e de ensino da leitura exige competências, não só por parte de quem aprende, mas também de quem ensina. Neste sentido, sublinha-se a importância de um investimento na formação - inicial e contínua - de professores, para ensinar a ler.

Referências

- APEL - Associação Portuguesa dos Editores e Livreiros (2004). *Estudos de Hábitos de Leitura e compra de livros*. www.apel.pt/habitos
- Blanco, E. e Pacheco, J. A. (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 63-71.
- Direcção-Geral do Ensino Superior (2004a). *Acesso ao Ensino Superior – Provas de Ingresso - Privado*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Direcção-Geral do Ensino Superior (2004b). *Acesso ao Ensino Superior – Provas de Ingresso - Público*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2001). A formação em língua portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.). *A formação para o ensino da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, (pp. 27-34). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores /Porto Editora.
- Eraut, M. (1987). In service teacher education. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopaedia of teaching and teacher education*. (pp. 730-743). Oxford: Pergamon.
- Estrela, M. T., Esteves, M. e Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores /Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, M. (2001). Leitura, literatura infantil e ilustração no contexto de formação inicial de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico: Os programas em vigor nas instituições de formação. In F. L. Viana, M. Martins e E. Coquet. *Actas do II encontro nacional em Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Ministério da Educação (2000). *Relatório da Comissão de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Avaliação Educacional.
- Ministério da Educação (2001). *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/Inspeção Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2004a). *PISA 2004. Programme for International Student Assessment. Resultados do estudo internacional*. Ministério da Educação: Gabinete de Avaliação Educacional.
- Ministério da Educação (2004b). *Prodep Estudo de Avaliação da eficácia formativa no âmbito da acção 5.1 – Formação contínua especializada nos ensinos básico e*

- secundário (Anos 2002 e 2003). Principais conclusões e recomendações* (Documento de trabalho).
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas – o futuro (ainda) demora muito tempo?* Texto policopiado de uma conferência proferida em 1999, na Universidade de São Paulo.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 1 (1), 147-166.
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. *Cadernos da Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora. INAFOP.
- Pérez Gómez, A. J. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto Inovação Educacional.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. elementos para a teoria e prática de formação*, (4.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, P. (1987). Perspectivas en la formación del profesorado. In P. Rodríguez, O. Barrio e M. Delgado (Org.), *La formación de los profesores*, (pp. 9-22). Granada: Universidad de Granada.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7 (2), 131-143.
- Sim-Sim, I. (2001a). Um retrato da situação. Os dados e os factos. In I. Sim-Sim (Org.). *A formação para o ensino da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp. 11-25). Lisboa: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores /Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001b). *A formação para o ensino da leitura*. Cadernos da Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora/Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Sim-Sim, I. (2001c). Prefácio. *Melhor falar para melhor ler – um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. (pp. 7-10). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. Actas do II Encontro de *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. In F. L. Viana, M. Martins e E. Coquet (Org.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Snow, C., Burns, S. e Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Research Council - National Academy Press.
- Stanovitch, K. E. (1986). The Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Trindade, M. N. (2002). *Literacia: teoria e prática. Orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. e Liston, D. (1990). Traditions of reform in U. S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.

Textos legais

Decreto – Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. Ministério da Educação.

Decreto – Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Ministério da Educação

TEACHER TRAINING FOR THE TEACHING OF READING

Vera Dulce Areal Moreira Santos

S.P.O. do Agrupamento de Escolas da Apúlia, Portugal

Fernanda Leopoldina Viana

Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal

Abstract: Many children and adolescents who have demonstrated difficulties in reading and writing during their schooling are sent to the psychology and orientation services.

When reeducational programmes are elaborated for these difficulties, teachers confess their ignorance in teaching reading, no matter if they are primary or secondary teachers.

In this article we will consider the role of teacher training – initial and continuous – in order to explain the difficulties in the learning process of reading and writing, having in mind different patterns of teacher training.

KEY-WORDS: *Reading, teacher training, learning disabilities.*

MOTIVAÇÃO E COMPREENSÃO NA LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO INTEGRADO ENTRE AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS NATURAIS

Lucília Maria Mendes Venâncio

Escola Secundária do Marco de Canaveses, Centro de estudos da criança Universidade do Minho, Portugal

Maria Margarida Veiga Cabral de Amorim Teixeira

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto, Portugal*

Resumo

Considerando que à medida que a escolaridade avança a motivação dos alunos para ler decresce, devido aos problemas de compreensão, o objectivo do nosso estudo é contribuir para a motivação dos alunos para ler, através do ensino explícito de competências e estratégias de leitura, num contexto de integração da disciplina de Língua Portuguesa com a disciplina de Ciências Naturais. Nesse sentido, elaboramos um programa de desenvolvimento de competências e estratégias de leitura para uma turma de 7º ano de escolaridade.

Para estudar os efeitos do programa destacamos algumas variáveis: os interesses e hábitos de leitura; a compreensão na leitura (inferir, emitir juízos de valor, resumir, recontar); e os conhecimentos nas Ciências Naturais. Utilizámos dois instrumentos de observação: entrevista e testes de compreensão leitora.

A análise dos resultados revela que a maioria dos alunos beneficiou quer a nível da motivação, quer a nível da compreensão da leitura, quer ainda ao nível do conhecimento nas Ciências Naturais. Contudo, os efeitos do programa foram mais expressivos nos alunos menos motivados e com mais dificuldades de compreensão na leitura.

PALAVRAS-CHAVE: *Motivação para a leitura, compreensão na leitura, competências e estratégias de leitura, leitura inter e transdisciplinar, ciências naturais e leitura*

Introdução

O decréscimo da motivação dos alunos para ler à medida que a escolaridade avança e as dificuldades de compreensão, principalmente ao nível infe-

rencial, avaliativo, apreciativo e criativo constituem os principais problemas com que nos confrontamos.

A recente investigação na área da leitura tem-se centrado nos aspectos cognitivos e metacognitivos tais como a aquisição de competências e estratégias auto-reguladoras, bem como a relação recíproca entre motivação e a interacção social (Gambrell, 1996; Guthrie e Wigfield, 2000).

Por outro lado, saber ler é fundamental em todas as áreas disciplinares do currículo. É desejável que as actividades que se desenrolam na disciplina de língua materna sejam ligadas com outros domínios como as Ciências, a História, a Matemática. Do mesmo modo, os conteúdos e as actividades de aprendizagem nas outras disciplinas deveriam ter em consideração a língua materna. Esta integração recíproca ajuda o aluno a transferir os conhecimentos, os métodos e as estratégias de um domínio para o outro.

Uma série de estudos tem também fornecido evidências de que a motivação e a compreensão da leitura podem ser desenvolvidas através da integração do ensino da leitura com o das Ciências (Bredderman, 1985; Guthrie, Van Meter *et al.* 1998; Guthrie, e Wigfield, 2000; Romance e Vitale, 1992; Scott, 1993; Shymansky *et al.*, 1983). As estratégias cognitivas subjacentes à compreensão da leitura são mais facilmente adquiridas e melhoradas se exercidas em domínios de saber onde a leitura e a escrita são usadas com finalidade, em que os alunos tenham a possibilidade de realizar experiências, usar instrumentos e manipular objectos.

Esta visão do desenvolvimento da leitura combina as competências e estratégias com actividades que promovem a motivação e o envolvimento (Guthrie e Wigfield, 2000; Reed e Schallert, 1993; Skinner e Belmont, 1993; Skinner *et al.*, 1990).

O presente estudo procurou ter em conta os seguintes objectivos: 1) motivar os alunos para ler através do ensino explícito de competências e estratégias de leitura, num contexto de integração da disciplina de Língua Portuguesa com a disciplina de Ciências Naturais; 2) elaborar um programa de competências e estratégias de compreensão na leitura e sua auto-regulação entre a disciplina de Língua Portuguesa e a disciplina de Ciências Naturais; 3) verificar até que ponto, em ambas as disciplinas, o ensino explícito de competências/estratégias de leitura produz melhorias, quer qualitativas quer quantitativas, ao nível da motivação para ler, da compreensão leitora e dos conhecimentos nas Ciências Naturais.

Partindo da hipótese de que é possível, de forma intencional, introduzir melhorias na motivação dos alunos e na sua compreensão leitora através do

ensino das competências e estratégias de leitura num contexto de integração da disciplina de Língua Portuguesa com a disciplina de Ciências Naturais, procurámos implementar um programa em ambas as disciplinas. No final da experiência esperavam-se diferenças significativas, relativamente às variáveis que se seguem:

1 - nos interesses e hábitos de leitura.

Observar, entre a entrevista inicial e final, se há diferenças nas respostas dos alunos: a) no gosto pela leitura; b) na frequência de leitura; c) nos tipos de leitura; d) nas razões que os leva a ler; e) na frequência da biblioteca; f) nos obstáculos à compreensão na leitura bem como as percepções sobre o efeito da leitura no aproveitamento escolar.

2 – compreensão da leitura.

Observar se há diferenças no desempenho dos alunos na capacidade de: a) inferir; b) resumir; c) recontar; d) emitir juízos de valor.

3 – Conhecimentos nas Ciências Naturais

Observar se há diferenças no desempenho dos alunos na capacidade de: a) inferir; b) resumir; c) emitir juízos de valor; d) aquisição de conceitos

Método

A metodologia utilizada foi a investigação-acção. Pensamos que as abordagens reflexivas, baseadas num processo cíclico de acção, observação, reflexão e nova acção, são as mais adequadas para investigar e intervir na educação. A nova concepção de escola, o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma forma de investigação e de intervir mais qualitativa (Domingo, J. C.1994).

Amostra

A nossa amostra incidiu numa turma de 7^º ano, comum às duas professoras envolvidas na investigação-acção, a de Língua Portuguesa e a de Ciências Naturais. A opção por este nível de escolaridade prende-se com o facto de estar abrangido pela gestão flexível do currículo, implementada no ano lectivo de 2002/2003, tal como está previsto no Decreto-Lei 6/2001

A turma é constituída por 19 alunos, 8 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, com excepção de uma aluna com 13 anos e dois alunos com 15 anos.

Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

1) duas entrevistas, semi-estruturadas, para avaliar os interesses e hábitos de leitura. A primeira foi realizada na fase de diagnóstico e a segunda no final da experiência. Com o objectivo de levar os alunos a exprimirem-se livremente, optámos pela entrevista semi-estruturada. Dispúnhamos de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, mas não colocadas necessariamente pela mesma ordem em que as anotamos, nem na formulação prevista;

2) três testes de avaliação da compreensão da leitura na disciplina de Língua Portuguesa;

3) três testes de avaliação da compreensão da leitura e de conhecimentos na disciplina de Ciências Naturais

Estes testes foram ministrados antes da intervenção, numa fase intermédia e no final da mesma. Na construção dos testes tentámos que fossem equivalentes ao nível da tipologia das perguntas e grau de dificuldade.

Implementação da Experiência

O estudo foi dividido em três fases: fase de diagnóstico, fase de implementação da experiência e fase de avaliação. Na fase de implementação houve uma avaliação intermédia.

A experiência durou 20 semanas. As professoras reuniam-se de 15 em 15 dias, a fim de estabelecer os objectivos comuns, de seleccionar os materiais de suporte e de reflectir sobre a prática pedagógica para fazer os ajustes necessários. Assim, cada nova proposta de acção é precedida de avaliação, o que permite uma motorização constante de todo o processo.

Primeira Fase – Diagnóstico inicial

a) Entrevista semi-estruturada

No início do ano lectivo entrevistámos os alunos no sentido de saber: a) a frequência e gosto pela leitura; 2) os tipos de leitura; 3) as razões subjacentes à leitura; 4) a frequência da Biblioteca; 5) os obstáculos encontrados na leitura; 6) as percepções sobre o efeito da leitura no aproveitamento escolar.

Após a análise das entrevistas, verificámos que todos os alunos da turma afirmam gostar de ler, à excepção de um aluno. Quanto aos motivos que justificam o gosto pela leitura, a maioria vê nesta actividade uma forma de adquirir conhecimento e, ao mesmo tempo, um meio de distracção. O aluno que mostrou o seu desagrado pela leitura, afirmou que essa actividade o aborrecia em virtude do esforço que a tarefa exigia.

Quanto às preferências e interesses dos alunos em matéria de leitura, pudemos constatar que todos os alunos referem ler livros, revistas e jornais, essencialmente os desportivos.

Quanto ao tipo de livros, as suas opções recaem sobre as aventuras, (44,4 %); romances/histórias de amor (22,4 %), banda desenhada (16,6%), e poesia (16,6%). É de notar que 31,8% dos alunos mencionaram, cumulativamente outros géneros e temas literários do seu interesse, salientando-se os livros bíblicos (5,3 %), livros de terror (5,3%), livros que versam em torno das temáticas da natureza e da vida animal (5,3 %), livros sobre música (5,3 %), contos antigos (5,3 %) e diários (5,3 %).

No que diz respeito à frequência da leitura, observa-se que a maioria dos alunos lê diariamente à noite (66,6%), e os restantes aos fins-de-semana e nas férias (33,3%). Contudo, confrontados com a pergunta "Qual foi o último livro que leste? Estás a ler algum livro? Qual o título?" somente dois alunos citaram os títulos dos livros lidos ultimamente, não conseguindo os restantes referir o título do livro nem o assunto.

Questionados sobre a frequência da Biblioteca, a maioria refere que o faz de mês a mês, apenas 11% a frequentam semanalmente, e 5,3% deram respostas gerais e pouco precisas como "quando tenho de realizar trabalhos escolares". A razão principal das idas à biblioteca é a utilização da Internet. Contudo, apontaram outros motivos, nomeadamente, o hábito de requisitar livros (47,9%), consultar livros (17%), consultar e requisitar livros (5,3%), ler somente (5,3%) ou realizar trabalhos escolares (23,5%).

Perante a pergunta "quando estudas sentes dificuldades em compreender/interpretar textos?", a maioria respondeu que sim. Todos os alunos apresentaram, como obstáculo à compreensão dos textos, o não conhecimento do significado das palavras. Quando questionados sobre as estratégias utilizadas para ultrapassar este obstáculo, 68,4% dos alunos referiu a consulta do dicionário e 31,5% respondeu que perguntam aos mais velhos, nomeadamente, colegas, professores, pais e irmãos. Dadas as dificuldades dos alunos em identificar mais obstáculos, foram formulados outros, como: "a estrutura do texto", "a incapacidade de relacionar frases"; "não estar dentro do assunto tratado".

O "não estar dentro do assunto tratado" foi apontado por 67% dos entrevistados, seguindo-se a "incapacidade de relacionar as frases" com 33% dos alunos a referirem-se a este motivo.

Para verificar a existência de repercussão das dificuldades de leitura no aproveitamento escolar, formulámos a pergunta: "Achas que o teu aproveitamento escolar é afectado pelas dificuldades em interpretar textos?" A maioria

não reconhece que o seu aproveitamento escolar seja prejudicado por problemas ao nível da capacidade de interpretar o que lê, já que só 10,5% refere que tal situação lhes ocorre “frequentemente”.

Pensamos ser uma extrapolação autorizada, afirmar que a incapacidade que os alunos tiveram em expressar as razões das suas dificuldades, mesmo induzindo as respostas, demonstra a ausência de capacidades metacognitivas.

b) Teste de diagnóstico de compreensão na leitura na disciplina de Língua Portuguesa.

O primeiro teste de diagnóstico visava a avaliação das competências dos alunos no domínio da leitura, essencialmente ao nível da compreensão literal, inferencial e avaliativa.

O teste incluía seis questões. A primeira questão incidia sobre a compreensão global do texto, tendo o aluno que indicar o assunto, o qual podia ser expresso numa palavra ou expressão. A segunda e terceira questões solicitavam informação explícita no texto, embora com um grau crescente de dificuldade. As perguntas quatro e cinco exigiam a realização de inferências. Por fim, a última questão requeria um juízo de valor.

Numa apreciação global podemos afirmar que a maioria dos alunos conseguiu, como seria de esperar, compreender a informação explícita de um texto narrativo. Quanto à compreensão inferencial, as respostas revelaram que há algumas dificuldades nesta competência de leitura, uma vez que apenas 36,8 % dos alunos tiveram sucesso. No que respeita à compreensão avaliativa ou crítica o resultado é mais desanimador, pois somente 31,5% deu a sua opinião de forma fundamentada. Estas dificuldades podem residir no facto de, na generalidade, as perguntas formuladas pelos professores raramente apelam ao pensamento crítico, não se exigindo aos alunos a formulação de opiniões. As perguntas assentam, fundamentalmente, nos processos mentais menos elaborados - memória e reconhecimento - e requerem respostas unívocas.

c) Teste de diagnóstico de compreensão da leitura na disciplina de Ciências Naturais

No teste de diagnóstico de Ciências Naturais pretendíamos, para além de verificar a capacidade de leitura compreensiva de textos expositivos, identificar os conhecimentos anteriores dos alunos.

A apreciação das respostas dos alunos revelou algumas dificuldades ao nível da análise e reorganização das ideias do texto e das inferências. No que diz respeito ao conhecimento prévio necessário para o ensino/aprendizagem na disciplina, o não domínio de alguns conceitos básicos prejudicou seriamente a capacidade de inferir.

Segunda Fase – Desenvolvimento da experiência

Estrutura e Procedimentos

Após a análise das respostas dos alunos aos testes foram estabelecidos os objectivos e actividades a desenvolver em ambas as disciplinas que apelassem para processos e competências de leitura comuns, respeitando sempre o conteúdo e a metodologia de cada uma das disciplinas. Nas reuniões quinzenais reflectíamos sobre a forma como tinha decorrido o trabalho e decidíamos os ajustamentos necessários.

Na nossa prática utilizámos o modelo de ensino explícito (Irwin, 1985; Giasson 1993). O ensino explícito pressupõe quatro etapas: a *explicação*, a *modelagem*, o *questionamento* e a *aplicação*. Assim, quando se ensina uma estratégia, deve-se começar por explicar a sua importância, como e quando usá-la e de que maneira ela pode ser integrada com outras estratégias. Em seguida, o professor deve servir como modelo, dar exemplos específicos de quando ela é necessária. O questionamento permite ver se os alunos compreenderam o que acabaram de ler e incita-os à utilização de estratégias. As perguntas têm a vantagem de guiar os alunos para os aspectos relevantes e de como e onde procurar a informação. Finalmente, após ter explicado e modelado a estratégia para os alunos e vice-versa, segue-se a aplicação da estratégia em actividades que encorajem o seu uso.

Nas duas primeiras semanas, o ensino centrou-se na utilização da análise morfológica e do contexto, como estratégias para descobrir o significado de palavras desconhecidas.

Na terceira e quarta semanas, o ensino constou na demonstração da importância dos conectores para estabelecer as relações entre as frases.

Nas três semanas seguintes, o objectivo consistiu em sensibilizar os alunos para a importância da identificação dos operadores que marcam a organização discursiva e que facilitam a compreensão inferencial.

Na oitava e nona semanas, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa em ambas as disciplinas. O objectivo era demonstrar aos alunos que os processos que se utilizam num domínio de saber podem ser transferidos para outro. Em ambos os trabalhos, os alunos tiveram de decidir o que fazer e como fazer, utilizaram estratégias de procura, de localização e de organização da informação. Este tipo de actividades exige operações mentais complexas como analisar, sintetizar, avaliar e aplicar. Paralelamente, utilizaram competências de leitura como, por exemplo, extrair a informação relevante, inferir, resumir.

Na décima semana foi realizada uma avaliação intermédia.

Da décima primeira à décima terceira, o ensino versou sobre a estrutura dos textos narrativos e expositivos e sobre a técnica do reconto.

As quatro semanas seguintes foram dedicadas ao resumo. Os alunos foram sensibilizados, respectivamente na Língua Portuguesa e nas Ciências Naturais, para as regras e estratégias da elaboração do resumo.

Nas três últimas semanas os alunos foram estimulados a realizarem actividades que apelavam à utilização de processos e estratégias metacognitivas.

Em ambas as disciplinas, os alunos procederam à autoavaliação e auto-regulação dos processos utilizados na elaboração de resumos.

Na impossibilidade de apresentarmos todas as aulas sobre cada uma das competências e estratégias ensinadas, descreveremos um exemplo desenvolvido em ambas as disciplinas.

Da décima primeira à décima terceira semana:

estrutura dos textos

A estrutura do texto constitui o modo como as ideias estão organizadas, o que facilita a identificação das ideias principais e constitui a base para a elaboração, quer do reconto, quer do resumo. O objectivo a atingir nestas duas semanas era o de ajudar os alunos a identificar e a utilizar os padrões organizacionais, quer nos textos narrativos, quer nos textos expositivos.

Nas aulas de Língua Portuguesa dedicámo-nos ao ensino da estrutura da narrativa. Para introduzir os alunos nos macroprocessos, servimo-nos essencialmente de perguntas que remetiam para a gramática da narrativa.

Nas aulas de Ciências Naturais debruçamo-nos sobre o ensino da estrutura do texto expositivo, principalmente as seguintes categorias: descrição, enumeração, comparação, causa-efeito e problema-solução.

a) Estrutura da narrativa

Passo 1: O professor iniciou a unidade didáctica explicando o porquê de identificar e analisar a estrutura dos textos.

Passo 2: Através da modelagem, o professor mostrou como se servia da estrutura do texto “A odisseia de Homero” (adaptação em prosa) de João de Barros. O professor começou por levantar questões orientadas para a estrutura da narrativa e, de seguida, explicitou como chegava à resposta.: *O nosso herói, Ulisses, tinha um problema. Qual era o seu problema? O que fez o herói para resolver o seu problema? O herói teve bons resultados? Conseguiu atingir o seu objectivo?*

Passo 3: De seguida, através de um diálogo dirigido, continuou-se a explorar a estrutura da narrativa, no sentido dos alunos verificarem a progressão lógica desta história.

Passo 4: A seguir foi proposta aos alunos uma actividade para aplicarem a estrutura da narrativa. A actividade foi realizada em grupo. Distribuiu-se a cada grupo uma fotocópia da história: *Parábola dos Sete Vimes*, mas cada categoria da narrativa foi substituída por um espaço em branco, diferindo a categoria de grupo para grupo. No 1º grupo faltava a situação inicial, no 2º o elemento desencadeador, no 3º o problema a resolver, no 4º a resolução ou as tentativas de resolução do problema e, no 5º, o desenlace e a moral.

b) Estrutura do texto expositivo tipo causa-efeito

A professora de Ciências seguiu os mesmos passos para o ensino da estrutura do texto expositivo. A estrutura dos textos expositivos varia mais do que a estrutura dos textos narrativos (Cooper, 2000). Além disso, para identificar o tipo de estrutura é necessário utilizar as marcas textuais, palavras-chave específicas de cada tipo de estrutura. Neste caso, as palavras-chave (*já que, apesar de, consequentemente, daí que*) foram as encontradas no texto de referência.

A professora recorreu a uma representação gráfica para ajudar a identificar as ideias importantes e a organizar a informação em termos de causa e efeito. Estes organizadores gráficos podem ser construídos pelo professor antes da leitura para preparar e estimular os alunos para a leitura. Durante a leitura é importante fornecê-los para serem completados pelos alunos e, depois da leitura, devem ser construídos pelos alunos porque representam a forma pessoal de compreender o texto.

Causa	Efeito
• A investigação espacial tem sido directamente responsável	• pelo progresso noutros domínios da ciência.
• O desenvolvimento científico e tecnológico	• traz benefícios e envolve, também, consequências ambientais e sociais
• O número de satélites desactivados e em plena desintegração	• fazem surgir uma nova forma de poluição, a poluição orbital.
• O aumento dos níveis de radioactividade nos estratos mais altos da atmosfera,	• representa um perigo para a Humanidade
• Com o lançamento do vaivém Espacial	• iniciou-se um projecto de viagens regulares ao espaço
• Mas, no ano seguinte, a nave Challenger explodiu	• causando a morte a toda a tripulação

Exemplo do gráfico do texto

Resultados

Para avaliar os efeitos da experiência apresentamos os resultados sob a forma qualitativa e quantitativa.

Na análise qualitativa tivemos em conta as diferenças encontradas nas respostas dos alunos às entrevistas realizadas no início e final do ano, a evolução das suas competências na leitura nos testes iniciais, intermédios e finais e os conhecimentos em Ciências Naturais.

Na análise quantitativa fizemos uma comparação entre os resultados dos alunos nestas disciplinas no 6º ano e no 7º anos. Em relação ao 7º ano, onde foi desenvolvida a experiência, procederemos a uma análise dos três períodos lectivos.

Análise Qualitativa

Interesses e Hábitos de Leitura

A comparação das respostas dos alunos nas entrevistas realizadas, no início e no final do ano, sobre os interesses e hábitos de leitura não foram substancialmente diferentes, a não ser no que se refere aos obstáculos de compreensão da leitura em que 68,4% apontaram a falta de preparação para abordar as diferentes estruturas dos textos expositivos e 21% que referiram “não estar dentro do assunto tratado”, ou seja a maioria foi capaz de identificar a origem das suas dificuldades. Quanto às estratégias de compreensão utilizadas sobressai a elaboração de quadros e de esquemas como as mais eficazes para a organização da informação, quer de um texto narrativo, quer de um texto informativo.

Outro indicador da mudança de atitudes em relação à motivação para ler foi o facto de todos os alunos referirem o título ou o assunto dos últimos livros lidos, o que não aconteceu na primeira entrevista, em que apenas dois alunos tinham referido os títulos das obras lidas, com os restantes a darem respostas do tipo “não me lembro”. Até o aluno que continuou a afirmar não gostar de ler, nesta segunda entrevista disse o título do último livro que leu e reconheceu o papel da leitura na aquisição de conhecimentos, o que reflecte uma mudança de atitude.

Parece-nos legítimo afirmar que estes alunos já desenvolveram algumas competências metacognitivas, uma vez que reconhecem as suas dificuldades e possuem estratégias para a sua superação. Efectivamente, os processos metacognitivos (o conhecimento que o leitor tem sobre os seus próprios processos de compreensão e a forma como os gere) constituíram parte integrante do

programa desenvolvido, na medida em que se incentivou em todas as sessões a auto-avaliação e auto-regulação.

Compreensão da Leitura

A comparação das respostas aos testes administrados, no início, no meio e no final da experiência, permitiram-nos verificar a evolução do desempenho dos alunos, no que diz respeito à compreensão leitora. Os maiores progressos, em ambas as disciplinas, registaram-se na aquisição das competências e estratégias de leitura, nomeadamente ao nível dos macroprocessos (inferência e resumo). Verificámos que todos os alunos foram capazes de elaborar resumos, seleccionando correctamente as ideias principais do texto, parafraseando e eliminando a informação secundária e redundante. Contudo, há algumas dificuldades na aplicação dos conectores para articular as frases. Ao nível das inferências, apesar da evolução, os alunos apresentam ainda algumas dificuldades, quer nas de conexão textual, quer nas extratextuais. Ambas exigem operações mentais complexas, nomeadamente a construção de uma rede ou representação mental hierarquizada das ideias e conhecimentos prévios.

Na disciplina de Ciências, os resultados não foram tão animadores no que diz respeito à capacidade de resumir, recorrendo à estrutura do texto. Verifica-se que os alunos são capazes de identificar os índices semânticos e os conectores para distinguir as várias estruturas dos textos, mas têm dificuldade em resumir. Curiosamente, os alunos que tiveram dificuldade no resumo no teste de Ciências, realizaram com sucesso o resumo no teste intermédio de Língua Portuguesa. Tal diferença pode residir no facto da estrutura organizacional dos textos expositivos se desenvolver mais tardiamente do que a dos textos narrativos, sendo também de uma maneira geral, mais fácil resumir um texto narrativo do que um texto expositivo (Stein e Glenn 1977; Zabrocky e Ratner, 1992). As razões parecem situar-se ao nível do conteúdo dos textos narrativos que são mais atractivos e familiares, e também pelo facto da sua estrutura se focar na gramática da história, enquanto que os textos expositivos apenas comunicam informação e têm mais padrões organizacionais (Graesser et al, 1991).

No entanto, o que nos surpreendeu foi o facto de terem sido os três alunos com mais problemas de aprendizagem aqueles que mais beneficiaram deste modelo de ensino explícito das competências e estratégias de leitura. Os progressos mais acentuados situaram-se a nível dos processos de integração e dos macroprocessos. Nos testes de diagnóstico não tinham conseguido resolver as questões que envolviam a capacidade de analisar, reorganizar as

ideias e de inferir, porque não possuíam certas competências e estratégias, designadamente a activação do conhecimento anterior e a utilização dos marcadores linguísticos, as anáforas e os conectores. Já nos testes intermédios tinham demonstrado progressos a esse nível.

Conhecimento em Ciências

Em relação aos conhecimentos nas Ciências Naturais os progressos não foram tão significativos, embora se verificassem mudanças, sobretudo ao nível dos alunos médios e fracos. O défice ao nível dos conceitos anteriores, necessários para a assimilação e acomodação dos novos esteve, quanto a nós, na base da manutenção de algumas dificuldades, a par das dificuldades que persistem ao nível da estrutura dos textos expositivos que, nesta disciplina, constituem a maior parte dos materiais de leitura.

Análise Quantitativa

Procurando trazer alguma informação complementar ao nosso estudo exploratório, foram efectuadas algumas análises quantitativas, utilizando outra linguagem mais sintética que é a análise estatística. No entanto, estes resultados estão condicionados pela nossa opção metodológica investigação-acção, da amostra não ser aleatória, e de só trabalharmos com o grupo de intervenção, sem grupo de controlo.

Foram calculadas a média, a moda e o desvio-padrão do 7º ano nos três períodos lectivos na Língua Portuguesa e Ciências Naturais. A seguir, para verificar se as médias são suficientemente diferentes para chegar à conclusão que a experiência produziu efeito significativo, utilizou-se o *t-test* para amostras dependentes

Por fim, como só trabalharmos com o grupo de intervenção, resolvemos comparar as notas do 6º ano obtidas pelo mesmo grupo de alunos com as notas do 7º ano. A passagem do 6º para o 7º ano constitui um momento de transição de ciclo, potenciador de insucesso, sendo de esperar que as notas pudessem, eventualmente, baixar. Assim, procedeu-se ao cálculo da média, moda e desvio-padrão no 6º e no 7º anos e a significância estatística entre as médias dos dois anos

As notas mínimas na disciplina de Língua Portuguesa no 1º, no 2º e no 3º período foi respectivamente, 2, 3 e 3. As notas máximas no 1º, no 2º e no 3º período foi respectivamente, 4, 5 e 5. A média nesta disciplina aumenta do 1º para o 2º período, mas do 2º para o 3º período o aumento é menor. A nota 3 é a mais frequente nos dois períodos, mas aumenta para 4 no 3º período, o

que significa que embora em termos da turma não houvesse grande evolução do 2º para o 3º período, aumentou o número dos alunos que obtiveram a nota 4.

Quadro 1 - Comparação das médias do 1º e 2º Período a Língua Portuguesa

gl	Média x-y	t	P
18	-0,632	-4,609	0,0002***

Comparando o coeficiente t ($t=-4,609$; $gl=18$; $p<0,001$) com o que indica a tabela, verificamos a existência de diferenças altamente significativas entre as notas do 1º e 2º período, quer ao nível de significância de 0,05, quer ao nível de 0,001.

Quadro 2 - Comparação das médias do 2º e 3º Período a Língua Portuguesa

gl	Média x-y	t	P
18	-0,211	-2,191	0,0419*

Comparando o valor obtido de $t=-2,191$ com o valor da tabela T (2,109), a um nível de significância de 0,05 pode afirmar-se que também as diferenças entre as médias do 2º e 3º período são significativas, embora tangencialmente, e só ao nível de 0,05.

As notas mínimas na disciplina de Ciências Naturais no 1º, no 2º e no 3º período foram, respectivamente, 2, 3 e 3. As notas máximas no 1º, no 2º e no 3º período foram, respectivamente, 5, 5 e 5. A média nessa disciplina aumenta do 1º para o 2º período, mas do 2º para o 3º período o aumento é menor. No entanto, as diferenças entre as médias são menores do que as verificadas na Língua Portuguesa. A nota 3 é a mais frequente nos três períodos. Além disso, a variação entre as notas dos alunos é menor, comparativamente à verificada na Língua Portuguesa, apontando para uma maior homogeneidade nas classificações.

Quadro 3 - Comparação das médias do 1º e 2º Período em Ciências Naturais

gl	Média x-y	t	P
18	-0,526	-4,472	0,0003***

Os resultados obtidos apontam claramente para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as notas do 1º e 2º período na disciplina de Ciências Naturais ($t=4,472$; $gl=18$; $p<0,001$).

Quadro 4 - Comparação das médias do 2º e 3º período a Ciências Naturais

gl	Média x-y	t
18	-0,158	-1,837
		0,0828

Como se pode constatar não são significativas as diferenças das médias das notas entre o 2º e o 3º período. O coeficiente t obtido é inferior ao da tabela ($t=2,109$).

As médias dos alunos do 6º para o 7º ano na Língua Portuguesa aumentaram, e a variação entre as notas dos alunos é menor no 7º ano, apontando para uma maior homogeneidade. A nota mais frequente também aumentou de 3 para 4.

Na disciplina de Ciências Naturais a média do 7º ano é superior à do 6º, o desvio entre as notas é menor no 7º ano, mas a moda mantém-se no 3, mas a moda mantém-se no 3. No entanto, estes resultados são menos marcantes do que os de Língua Portuguesa.

Quadro 5 - Comparação das médias do 6º e 7º ano em Língua Portuguesa

gl	Média x-y	t
18	-0,474	-3,375
		0,0034***

O coeficiente $t=-3,375$ é superior ao da tabela da prova "t", nos níveis de significância 0,05 e 0,001, o que significa que as diferenças são significativas.

Quadro 6 - Comparação das médias do 6º e 7º ano nas Ciências Naturais

gl	Média x-y	t
18	-.474	-2.964
		***0,0083

Verificam-se diferenças significativas entre as médias do 6º e 7º ano ($t=2,964$; $gl=18$; $p<.05$ e $<0,001$), embora menores do que as obtidas em Língua Portuguesa.

Discussão

Apesar destes resultados não poderem ser generalizáveis, podemos afirmar que o ensino explícito de competências e estratégias de leitura parece ter contribuído para o desenvolvimento da motivação e da compreensão da leitura neste grupo.

Assim, tendo em conta os resultados, quer qualitativos quer quantitativos, constatamos que a nossa hipótese se verificou, ou seja, o ensino das competências e estratégias de leitura num contexto de integração da disciplina de Língua Portuguesa e da disciplina de Ciências da Natureza aumentou a motivação e os níveis de compreensão na leitura daqueles alunos. Quando comparamos o desempenho dos alunos nos três momentos de avaliação verificamos melhorias consideráveis, nomeadamente ao nível da capacidade de inferir, recontar, emitir juízos de valor e resumir.

No entanto, o facto significativo e com consequências pedagógicas foi terem sido os alunos com mais problemas de aprendizagem e retenções quem mais beneficiou deste modelo de ensino explícito das competências e estratégias de leitura. Interagir com estes alunos e orientá-los para o domínio das competências e das estratégias de leitura através da discussão sobre o modo de as aplicar, melhorou o desempenho e a motivação na leitura.

O facto de o ensino/aprendizagem se centrar no aluno, nas suas necessidades e interesses, e de se valorizar a aprendizagem cooperativa através da organização de trabalhos de grupo, favoreceu a motivação e, consequentemente, a aprendizagem.

A transferência das competências e das estratégias de leitura para as aprendizagens na disciplina de Ciências Naturais não foi tão imediata quanto desejávamos. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos estrutura-se ao longo do tempo, pelo que existirá um tempo mínimo para a mudança que um único ano lectivo não permitiu atingir. Porém, é difícil de definir com segurança esse tempo mínimo, porque depende da variabilidade intra e inter-individual e do que está a ser objecto de estudo e avaliado num programa. Só estudos longitudinais sistemáticos poderão fornecer mais dados passíveis de generalização.

Referências

- Bredderman, T. (1985). Effects of Activity – based elementary science on student's outcomes: a quantitative synthesis. *Review of Educational Research*, 53, 499-518
- Cooper, J. D. (2000). *Literacy: Helping children construct meaning* (4ª ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Domingo, J. C. (1994). La investigacion en la accion. *Cadernos de pedagogia*, 224, 1-13.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 235-321.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Graesser, A., C., Golding, J. M. e Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* White Plains, NY: Longman
- Guthrie, J. T. e Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In L. M. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr, *Handbook of reading Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., McCann, A., Anderson, E. & Alao, S. (1998).
- Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategies use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 216-278.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehesion Process*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Reed, J.H. e Schallert, D. L. (1993). The nature of involvement in academic discourse tasks. *Journal of Educational Psychology*, 85, 253-266.
- Romance, N. R. e Vitale, M.R. (1992). A curriculum strategy that expands time for in-depth elementary science instruction by using science-based reading strategies: Effects of a year-long study in grade four. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 545-554.
- Scott, J. (1993). *Science and Language Links*. US. Heinemann
- Shymansky, J. A., Kyle, W. C. e Alport, J. M. (1983). The effects of new science curricula on student performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 387-404.
- Skinner, E. A. Wellborn, J. G. e Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've go it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E. A., e Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

- Stein, N. L. e Glenn, C.G. (1977). An Analysis of stories comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Multidisciplinary approaches to discourse comprehension*. NJ: Ablex..
- Zabucky, K., e Ratner, H. H. (1992). Effects of passage type on comprehension monitoring and recall in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 24, 373-391).

MOTIVATION AND READING COMPREHENSION: AN EXPERIENCE OF INTEGRATED TEACHING BETWEEN THE DISCIPLINES OF PORTUGUESE LANGUAGE AND NATURAL SCIENCE

Lucília Maria Mendes Venâncio

Escola Secundária do Marco de Canaveses, Centro de estudos da criança Universidade do Minho, Portugal

Maria Margarida Veiga Cabral de Amorim Teixeira

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto, Portugal*

Abstract: Considering that as schooling advance, students' motivation to read decrease, due to the texts comprehension problems, the aim of this research is to increase the students motivation to read through explicit instruction in reading skills and strategies, in an integrate context between the discipline of Portuguese language and the discipline of Natural Science.

The theories and empirical research of reading motivation, reading comprehension, and reading in science (Guthrie e Wigfield, 2000; Giasson, 1991; Irwin 1986; Romance e Vitale 1992; Scott, 1993) allowed us to create a program to the development of reading skills and strategies for a classroom grade 7th.

To study the effects of the programme, we selected some variables: reading habits and interests; reading comprehension (making inferences, evaluation, retelling, summarizing); and science knowledge. As instruments we used interview and reading comprehension tests.

The results show that most of students improved in motivation, reading comprehension and science. However the effects of the programme were more expressive to the students with lower motivation and with reading problems.

KEY-WORDS: *Reading motivation, reading comprehension, reading skills, reading strategies, reading in science, strategies for interdisciplinary reading.*

COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS DOS ADOLESCENTES: INFLUÊNCIA DA SATISFAÇÃO ESCOLAR

Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal

Resumo

A adolescência, actualmente, é reconhecida como um período de desenvolvimento humano que representa, cada vez mais, uma fase de grandes transformações em que a ansiedade, a insegurança e mesmo a revolta, condicionam o comportamento do indivíduo. Toda esta turbulência conduz, por vezes, a comportamentos menos adequados, comportamentos anti-normativos, os quais se poderão denominar como Comportamentos Anti-Sociais, que representam um grave problema social e que preocupam a população de uma forma geral.

A nível empírico, este trabalho teve como objectivo avaliar os diversos tipos de comportamentos anti-sociais, assim como a sua frequência, as diferenças em função do sexo e da idade e o tipo de correlação entre esses comportamentos e a satisfação escolar, fazendo referência aos principais conceitos e modelos explicativos. A amostra é constituída por 247 adolescentes do 3.º ciclo do ensino básico de uma escola do centro do Porto.

Dos resultados desta investigação, conclui-se que existem correlações significativas negativas entre os Comportamentos Anti-Sociais e a Satisfação Escolar, sendo o Vandalismo o tipo de conduta anti-social que apresenta maior correlação negativa com a Satisfação Escolar. É de salientar a correlação significativa positiva entre a Idade e os comportamentos Infracção e Vandalismo. Os resultados sugerem que o Sexo não é uma variável primordial para a compreensão dos comportamentos anti-sociais.

PALAVRAS-CHAVE: *Comportamentos anti-sociais, satisfação escolar, adolescentes.*

Introdução

A adolescência é uma realidade complexa que abrange mudanças e transformações físicas, familiares e culturais. O adolescente é sujeito a tensões oriundas do exterior e às expectativas que os outros têm sobre si mesmo. A questão principal da adolescência é a procura da identidade, tomar conhecimento de si próprio e qual a sua função na sociedade (Aguirre, 1994).

Morada (address): Avenida Camilo – 4300-096 Porto, Portugal.

Todavia, hoje é sabido que a adolescência é o produto da interacção de factores biológicos e culturais. Sabemos, também, que nas sociedades em que ela expressa uma etapa de mudança, é acompanhada por algumas pressões e inseguranças. Contudo, estas dependem, grandemente, das características individuais. A adolescência é reconhecida, hoje em dia, como uma etapa do desenvolvimento humano e é considerada, cada vez mais, como um período de enormes modificações, em que a ansiedade, a incerteza e mesmo a revolta, influenciam as atitudes do indivíduo. Toda esta agitação leva, por vezes, a comportamentos desajustados, comportamentos anti-normativos, os quais se poderão designar por Comportamentos Anti-Sociais, que configuram uma problemática social e que, de alguma forma, inquietam a população.

A atitude não ajustada do sujeito, ao ser considerada como uma forma de aprendizagem resultante de um processo de socialização, pressupõe alguns factores que explicam e determinam este fenómeno social (Mirón, 1990). Os factores de socialização são vários e intervêm de distintas formas, nomeadamente as instituições, a comunidade, os *media*, o agregado familiar, o grupo de pares, etc. Sem o intuito de menosprezar o papel e o valor de outros factores, este estudo tem como ponto central a influência da escola e a relação existente entre os Comportamentos Anti-sociais e a Satisfação Escolar do aluno.

Da revisão de literatura, sobre os comportamentos anti-sociais do adolescente, constata-se a utilização, talvez excessiva, do termo delinquência juvenil para se fazer referência aos comportamentos agressivos e anti-sociais dos adolescentes.

Ao encarar a delinquência como um tipo de aprendizagem proveniente de um processo de socialização torna-se necessário fazer referência a determinados factores que estão na génese desse processo (Mirón, 1990). O termo socialização equivale a um fenómeno complexo ao incidir em múltiplos e diversos factores. Poderá ser descrito como um processo a partir do qual o sujeito aprende e interioriza diferentes elementos, como valores, normas, códigos e regras de conduta da cultura em que está inserido, integrando-os na sua personalidade com o objectivo de adaptar-se ao contexto social (Aguirre, 1994).

No entender de Mirón (1990), os factores essenciais que determinam os comportamentos anti-sociais são: a personalidade, a família, o grupo de amigos e a escola. Quanto à personalidade, são muitas as variáveis que têm sido objecto de estudo em relação à delinquência juvenil. Contudo, as que parecem ter um papel mais preponderante no caso da delinquência são: a impulsividade, o juízo moral e o desenvolvimento de valores e a agressividade (Luenigo, 1982). Num outro estudo, pode constatar-se a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a eficácia de negociação de conflitos em

contexto escolar e alguns factores da personalidade - Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade (Paiva e Lourenço, 2004).

A escola tem um papel renovador das estruturas sociais e concorre para a mobilidade e intercâmbio social. Os professores são, ou podem ser, modelos de importância significativa e facilitar um ambiente de acção crítica. Segundo Wells (citado por Aguirre, 1994), as experiências de aprendizagem, a interacção social, o espaço físico e social, frequentemente distinto do contexto familiar, podem ser um exemplo teoricamente positivo para o adolescente. Algumas investigações que aludem a influência da escola na delinquência, comprovam que o clima e a estrutura da própria escola podem abreviar ou levar à delinquência. Podemos dizer, assim, que o êxito escolar e uma boa atitude dos adolescentes, relativamente à escola, reduz a delinquência. Todavia, determinadas práticas nas escolas conduzem à delinquência, nomeadamente as actividades disciplinares e as formas pelas quais a escola influencia o aluno a desistir ou a sair (Gullota *et al.*, 1998).

Para cada indivíduo, a adaptação à escola simboliza um tipo de equilíbrio particular, que poderia ser enunciado da seguinte forma: cada ser humano tem necessidade de satisfazer e anuir-se às condições do meio ambiente, assim como compensar as suas necessidades mais íntimas e particulares. Este equilíbrio prevê que o meio ambiente faculte as condições necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento individual (Bandres *et al.*, 1985). O desajuste escolar surge no momento em que este equilíbrio se destrói, seja porque o estudante tem dificuldades individuais, ou porque a escola não age de forma convincente e solicita em demasia.

Comportamentos Anti-Sociais e Satisfação Escolar

Dos estudos anteriormente efectuados, pode constatar-se que a escola e a delinquência são dois factores que apresentam uma forte ligação entre si. Existe uma correlação negativa entre a satisfação escolar e a delinquência.

Uma das mais visíveis pesquisas sobre a delinquência juvenil e a sua relação com a satisfação escolar, foi feita em Hong Kong e data de 1970. Os resultados desta pesquisa, sustentados pela Teoria do Controlo Social de Hirschi, mostram que os delinquentes estão menos ligados à escola, mais apegados a companheiros delinquentes e mais envolvidos em actividades não convencionais.

Os adolescentes perante uma experiência escolar frustrante, motivados por factores tais como, dificuldades curriculares, falta de afecto por parte dos professores e uma grande competição entre estudantes, podem ficar agressi-

vos e mesmo delinquentes. Compreensão, encorajamento e afeição por parte dos professores, pode auxiliar os estudantes a defrontarem a realidade escolar. Caso contrário, uma avaliação e uma rotulagem negativa por parte dos professores, pode facultar ou facilitar o caminho dos alunos em direcção à delinquência (Cheung, 1997).

Tendo presente a revisão de literatura efectuada, a hipótese geral deste estudo consistiu em procurar determinar se a variável Satisfação Escolar, bem como as variáveis sociodemográficas – Sexo e Idade –, são relevantes na explicação dos Comportamentos Anti-Sociais. Mais propriamente, esta hipótese geral pode repartir-se por três hipóteses específicas:

H1 – Prevê-se que se encontrem correlações significativas negativas entre os Comportamentos Anti-Sociais e a Satisfação Escolar;

H2 – Prevê-se que os rapazes se envolvam mais do que as raparigas em comportamentos anti-sociais, sendo as diferenças significativas;

H3 – Prevê-se que os indivíduos mais velhos se envolvam mais em comportamentos anti-sociais, sendo as diferenças significativas.

Método

Amostra

No estudo efectuado, a amostra é constituída por 247 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola secundária com 3.º ciclo do centro do Porto, que correspondem a 92,9% de um universo de 266. Dos alunos da amostra, 144 (58,3%) pertencem ao sexo masculino e 103 (41,7%) ao feminino, sendo 75 (30,4%) do 7.º ano de escolaridade, 108 (43,7%) do 8.º ano e 64 (25,9%) do 9.º ano, distribuídos por 3, 5 e 3 turmas, respectivamente. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M=14,10$; $DP=1,34$), cuja moda se situa nos 13 anos. Os indivíduos do sexo masculino exibem uma média de idades de 14,11 anos, enquanto os do feminino expressam uma média de 14,08.

Instrumento

O instrumento de avaliação usado baseou-se num inquérito de tipo Descritivo/Analítico de âmbito correlacional, tendo como base escalas análogas às da investigação realizada por Serrano *et al.* (1994) e Mirón (1990), sendo validado para o contexto português por Sá (2000). É constituído por duas escalas que têm o objectivo de avaliar o grau de influência de determinados fac-

tores no desenvolvimento dos adolescentes. As escalas que constituem o questionário foram sujeitas a um processo de adaptação ao nível da apresentação, tradução, instruções e aspecto gráfico, de forma a facilitar a sua aplicação, bem como a um processo de aferição através do cálculo do Alpha de Cronbach.

O questionário é constituído por 51 itens, divididos em duas escalas:

- Comportamentos Anti-Sociais, numa escala de 4 pontos (0 a 3) de formato Likert, graduada de "Se nunca realizaste" a "Se realizaste com frequência"; e
- Satisfação Escolar, numa escala de 5 pontos (1 a 5) de formato Likert, graduada de "Estou muito insatisfeito(a)" a "Estou bastante satisfeito(a)".

Para o estudo dos Comportamentos Anti-Sociais foi utilizada a Escala de Conduta Anti-Social de Mirón (1990) constituída por 29 itens, agrupados em sub-escalas e referente a 5 tipos de conduta anti-social: Desobediência (3 itens); Furto (6 itens); Agressão (6 itens); Vandalismo (7 itens) e Infracção (7 itens). Esta escala procura avaliar se os comportamentos anti-sociais na adolescência atingem ou não valores elevados.

Para a Satisfação Escolar a escala, constituída por 22 itens, foi retirada e adaptada de um estudo empírico realizado por Serrano *et al.* (1994) e apresenta 4 factores de avaliação: Professores (4 itens); Alunos (9 itens); Programas e Avaliação (5 itens) e Infra-estruturas (4 itens). Esta escala procura avaliar se a satisfação escolar na adolescência é ou não elevada. Ou seja, pretende avaliar se os alunos se encontram satisfeitos com os professores, com os colegas de escola, se concordam com os programas leccionados e a forma como são avaliados, se identificam e/ou concordam com as normas estabelecidas e se estão satisfeitos com o próprio espaço físico da escola que frequentam.

Procedimento

A obtenção da informação foi efectuada numa escola secundária com 3.º ciclo do centro do Porto, com 11 turmas do 3.º ciclo do ensino básico às quais corresponde um universo de 266 alunos. Faltaram 19 (7,1%) alunos no dia da aplicação do questionário.

A aplicação do questionário foi feita em simultâneo a todos os alunos de cada turma e decorreu em Janeiro de 2005, tendo-lhes sido dadas informações, de carácter geral, acerca da finalidade da investigação, tendo estado o investigador sempre presente. Os alunos da amostra responderam voluntariamente a todas as questões, detectando-se que o tempo necessário variou entre

30 a 40 minutos. Foi assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS (versão 10.0) e os resultados foram analisados através da aplicação do Teste t para duas amostras independentes e da Correlação R de Pearson (Pestana e Gageiro, 2000).

Resultados e Discussão

Tendo como base a revisão de literatura efectuada e com a finalidade de analisar os resultados obtidos neste estudo, pensamos ser oportuno fazer uma análise de alguns itens que fazem parte dos 5 factores que constituem os Comportamentos Anti-Sociais: Infracção, Vandalismo, Agressão, Furtos e Desobediência.

Comportamentos Anti-Sociais

O factor Infracção é composto por 7 itens (cf. Quadro 1). A partir das pontuações adquiridas nos itens obtemos uma média de 98,57, sendo o segundo mais cotado. Estes 7 itens correspondem a 24,13% do total dos itens da escala e representam 28,03% do total do score conseguido em todos os itens. Dos respondentes, 151 (61,1%) não respeitam os sinais de circulação e 113 (45,7%) bebem álcool antes dos 16 anos. Contudo, 8 (3,24%) vendem drogas ilegais para financiar o próprio consumo, embora 13 (5,26%) as vendam para conseguir dinheiro. Conduzir sem carta de condução é referido por 46 (18,62%) alunos, tendo já 13 (5,26%) conduzido bêbados. De realçar que 44 (17,81%) alunos afirmam já terem fugido da polícia, onde 11 (25%) já o fizeram mais de 10 vezes.

Quadro 1 - *Itens do factor Infracção*

Nº	Item	Score
12	Não respeitar os sinais de circulação	269
08	Beber álcool antes dos 16 anos	178
07	Conduzir sem carta de condução (mota, carro)	88
29	Tentar fugir da polícia	80
06	Vender drogas ilegais para conseguir dinheiro	28
01	Conduzir bêbado	27
18	Vender drogas ilegais para financiar o próprio consumo	20
Total		690

O factor Vandalismo é constituído, também, por 7 itens (cf. Quadro 2). Tendo como base as pontuações dos itens que fazem parte deste factor apurou-se uma média de 138,14, sendo o mais pontuado. Estes 7 itens correspondem a 24,13% do total dos itens da escala e representam 39,28% do total do score alcançado em todos os itens. Dos sujeitos inquiridos, 176 (71,25%) sujam as ruas deliberadamente e 143 (57,89%) acompanham pessoas que se envolvem, normalmente, em problemas. Por seu lado, 22 (8,90%) golpeiam, rompem ou danificam carros ou motos estacionadas na via pública. 90 (36,43%) alunos admitem ter partido ou destruído coisas de utilidade pública e 55 (22,26%) afirmam já terem convencido uma pessoa a realizar algo de proibido. Já terem feito distúrbios em locais públicos é confirmado por 66 (26,72%) estudantes.

Quadro 2 - Itens do factor Vandalismo

Nº	Item	Score
15	Sujar as ruas deliberadamente	308
02	Andar com pessoas que se metam, habitualmente, em problemas	209
03	Partir ou destruir coisas de utilidade pública (paredes, instalações da escola, etc.)	139
23	Convencer uma pessoa de alguma coisa proibida	102
20	Fazer distúrbios em locais públicos	100
24	Destruir janelas, etc., de casa	72
09	Golpear, romper ou danificar carros ou motos estacionadas	37
Total		967

O factor Agressão é formado por 6 itens (cf. Quadro 3). Sendo o terceiro factor mais cotado ($M=78,83$), estes 6 itens dizem respeito a 20,69% do total de itens da escala e justificam 19,21% do total do score conseguido em todos os itens. Dos alunos da amostra, 132 (53,44%) bateram no seu opositor durante uma luta, enquanto que 72 (29,14%) lutaram com o seu oponente utilizando golpes mútuos. No entanto, 6 (2,42%) afirmam já terem violado uma pessoa e 28 (11,33%) referem já terem realizado contactos sexuais com uma pessoa sem o seu consentimento. De salientar que 8 (3,23%) alunos admitem já terem agredido uma pessoa tentando matá-la.

Quadro 3 - *Itens do factor Agressão*

Nº	Item	Score
05	Bater numa pessoa durante uma luta	217
11	Lutar com uma pessoa com golpes mútuos	123
17	Usar qualquer tipo de arma numa luta	56
13	Realizar contactos sexuais com uma pessoa sem o seu consentimento	45
22	Agredir uma pessoa tentando matá-la	17
26	Violar uma pessoa	15
Total		473

O factor Furto é, também, constituído por 6 itens e é o factor menos cotado, apresentando uma média de 35,66 (cf. Quadro 4). Estes itens dizem respeito a 20,69% do total que compõe a escala e justificam 8,69% do total do score conseguido em todos os itens. Dos indivíduos em estudo, 40 (16,19%) já roubaram objectos/dinheiro de outras pessoas sem ameaças, enquanto que 17 (6,88%) referem ter roubado um carro/mota para vender ou para ficar com ele e 19 (7,69%) o fizeram para, simplesmente, dar uma volta. Assaltar uma casa é referido por 5 (2,02%) alunos, enquanto que assaltar uma pessoa já é mencionado por 17 (6,88%). Roubar a carteira a uma pessoa é um comportamento citado por 13 (5,26%) estudantes.

Quadro 4 - *Itens do factor Furto*

Nº	Item	Score
04	Roubar objectos/dinheiro dos outros sem ameaças (em carros, armazéns, supermercados)	66
16	Roubar um carro/mota para vender ou para ficar com ele	38
10	Roubar um carro ou uma mota só para dar uma volta	37
21	Assaltar uma pessoa	35
25	Roubar a carteira a uma pessoa	26
28	Assaltar uma casa	12
Total		214

O factor Desobediência é composto, unicamente, por 3 itens e revela-se como sendo o quarto factor mais cotado, obtendo uma média de 39,33 (cf. Quadro 5). Estes itens dizem respeito a 10,35% do total dos itens da escala e justificam 4,79% do total do score conseguido em todos os itens. De realçar que dos indivíduos inquiridos, 27 (10,93%) já passaram a noite fora de casa

sem permissão (11 alunos já o fizeram mais de 10 vezes) e 23 (9,31%) já fugiram de casa. É de acentuar, também, que 17 (6,88%) alunos já foram expulsos da escola.

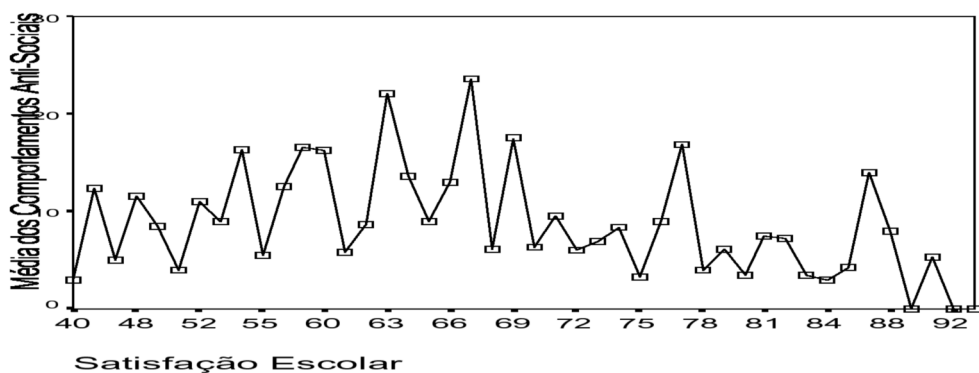
Quadro 5 - Itens do factor Desobediência

Nº	Item	Score
19	Passar a noite fora de casa sem permissão	52
14	Fugir de casa	41
27	Ser expulso da escola	25
Total		118

Comportamentos Anti-Sociais em função da Satisfação Escolar

No que concerne a estas variáveis, foi formulada a hipótese H1 - Prevê-se que se encontrem correlações significativas e negativas entre os Comportamentos Anti-Sociais e a Satisfação Escolar. Assim, aplicamos a correlação R de Pearson aquando do seu estudo. Com o traçado do gráfico 1 é possível constatar um ligeiro decréscimo da média dos comportamentos anti-sociais à medida que os valores médios da satisfação escolar aumentam.

Gráfico 1 – Tendência dos Comportamentos Anti-Sociais em função da Satisfação Escolar



Da análise do quadro 6, pode verificar-se que o resultado estatístico da Correlação R de Pearson demonstra, claramente, a confirmação da hipótese 1. Em termos descritivos podemos, também, constatar que a baixa associação linear negativa ($r=-.187$), existente entre a Satisfação Escolar dos alunos e os seus Comportamentos Anti-Sociais, é estatisticamente significativa ($p=.003$).

Quadro 6 - Correlação R de Pearson para os Comportamentos Anti-Sociais em função da Satisfação Escolar

		Satisfação Escolar
Comportamentos Anti-Sociais	Correlação de Pearson	-.187**
	Sig.	.003
	N	247

Analisando os factores da Satisfação Escolar (cf. Quadro 7), pode dizer-se que existe uma relação estatisticamente significativa com dois factores. O factor Professores é identificado como tendo uma associação linear negativa baixa ($r=-.218$; $p=.001$) e a associação linear do factor Programas e Avaliação é considerada, igualmente, negativa e baixa ($r=-.226$; $p=.000$).

Quadro 7 - Correlação R de Pearson para os Comportamentos Anti-Sociais em função dos factores da Satisfação Escolar

	Professores		Alunos		Programas e Avaliação		Infra-Estruturas e Normas	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Comportamentos Anti-Sociais	-.218**	.001	-.107	(n. s.)	-.226**	.000	-.041	(n. s.)

Os factores da Satisfação Escolar em questão, demonstram, assim, serem relevantes para a explicação dos Comportamentos Anti-Sociais.

Da observação do quadro 8, exceptuando o factor Furto ($r=-.122$; $p=.055$), verifica-se que todos os factores dos Comportamentos Anti-Sociais têm uma correlação estatisticamente significativa e negativa com a Satisfação Escolar. Os Factores Infracção ($r=-.147$; $p=.021$), Agressão ($r=-.169$; $p=.008$) e Desobediência ($r=-.132$; $p=.038$) apresentam-se como associações muito baixas enquanto que o factor Vandalismo ($r=-.229$; $p=.000$) revela uma associação baixa.

Quadro 8- Correlação R de Pearson para os factores dos comportamentos Anti-Sociais em função da Satisfação Escolar

		Satisfação Escolar	
		r	p
Comportamentos Anti-Sociais	Infracção	-.147*	.021
	Vandalismo	-.229**	.000
	Agressão	-.169**	.008
	Furto	-.122	(n. s.)
	Desobediência	-.132*	.038

A partir do quadro 9, comprova-se a existência de algumas correlações significativas entre as variáveis existentes. Neste estudo efectuou-se uma análise correlacional, através do cálculo do R de Pearson, dos vários tipos de Comportamentos Anti-Sociais (Desobediência, Furto, Agressão, Vandalismo e Infracção) com a Satisfação Escolar em determinados campos (Professores, Alunos, Programas e Avaliação e Infra-Estruturas e Normas).

Quadro 9 - Correlação R de Pearson para os factores dos Comportamentos Anti-Sociais em função dos factores da Satisfação Escolar

		Satisfação escolar							
		Professores		Alunos		Programas e Avaliação		Infra-Estruturas e Normas	
		r	p	r	p	r	p	r	p
Comportamentos Anti-Sociais	Infracção	-.184**	.004	-.048	(n. s.)	-.212**	.001	-.045	(n. s.)
	Vandalismo	-.285**	.000	-.092	(n. s.)	-.280**	.000	-.094	(n. s.)
	Agressão	-.153*	.016	-.136*	.033	-.177**	.005	-.034	(n. s.)
	Furto	-.132*	.038	-.117	(n. s.)	-.119	(n. s.)	.015	(n. s.)
	Desobediência	-.188*	.030	-.111	(n. s.)	-.156	.014	.015	(n. s.)

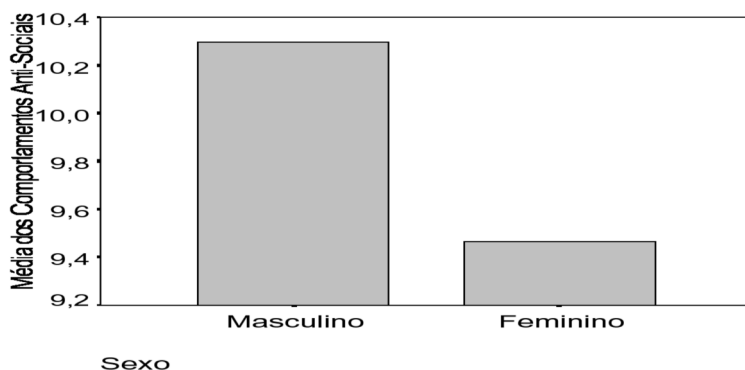
A variável Desobediência, de acordo com o coeficiente de Pearson, está significativa e negativamente correlacionada com as variáveis Professores ($r=-.188$; $p=.030$) e Programas e Avaliação ($r=-.156$; $p=.014$), apresentando uma associação muito baixa em ambas as variáveis. Quanto à variável Furto, revela uma associação negativa muito baixa, unicamente com a variável Professores ($r=-.132$; $p=.038$). Relativamente à variável Agressão, esta apresenta uma associação negativa muito baixa com as variáveis Professores ($r=-.153$; $p=.016$), Alunos ($r=-.136$; $p=.033$) e Programas e Avaliação ($r=-.177$; $p=.005$). No que concerne à variável Vandalismo, apresenta uma associação baixa com as variáveis Professores ($r=-.285$; $p=.000$) e Programas e Avaliação ($r=-.280$; $p=.000$). Por último, a variável Infracção revela uma associação negativa muito baixa com o factor Professores ($r=-.184$; $p=.004$) e uma associação negativa baixa com o factor Programas e Avaliação ($r=-.212$; $p=.001$). É de salientar que entre a variável Infra-Estruturas e Normas e o Furto ($r=.015$; $p=.811$), bem como com a Desobediência ($r=.015$; $p=.814$) existe uma correlação positiva muito baixa, embora não seja estatisticamente significativa.

Comportamentos Anti-Sociais em função do Sexo

Quanto a esta variável, foi formulada a hipótese de que os rapazes se envolvam mais do que as raparigas em comportamentos anti-sociais, sendo as

diferenças significativas. Com o traçado do gráfico 2 é possível constatar que existe uma diminuição da média dos Comportamentos Anti-Sociais quando se passa do Sexo masculino para o feminino.

Gráfico 2 – *Tendência dos Comportamentos Anti-Sociais em função do Sexo*



Da análise do quadro 10, pode observar-se que a média da amostra total ($M=9,95$; $DP=12,88$) não apresenta valores elevados em relação à variável Comportamentos Anti-Sociais, uma vez que a amplitude máxima da escala é 87 (29×3). No entanto, é de salientar que os Comportamentos Anti-Sociais são mais elevados no Sexo masculino ($M=10,30$; $DP=11,84$) do que no feminino ($M=9,47$; $DP=14,25$).

Quadro 10 - *Médias dos Comportamentos Anti-Sociais em função do Sexo*

	Média	Desvio padrão	N
Amostra total	9,91	12,88	247
Feminino	9,47	14,25	103
Masculino	10,30	11,84	144

Amplitude da escala (0-87)

De acordo com o quadro 11, e tendo em consideração a pontuação média da amostra total, foram encontrados valores muito baixos em todas as variáveis: Desobediência ($M=.48$, para uma amplitude de 0-9); Furto ($M=.85$, para uma amplitude de 0-18); Agressão ($M=1,93$, para uma amplitude de 0-18); Infracção ($M=2,74$, para uma amplitude de 0-21); e Vandalismo ($M=3,92$, para uma amplitude de 0-21). Relativamente à variável Vandalismo, verifica-se, excepcionalmente, que o Sexo feminino ($M=3,99$; $DP=4,76$) apresenta valores um pouco mais elevados que o masculino ($M=3,84$; $DP=3,75$).

Quadro 11 - *Teste t para os factores dos Comportamentos Anti-Sociais em função do Sexo*

		Sexo	Média	Desvio Padrão	F	Sig.	t	g.l.	p
		Amostra total	9,91	12,88	.263	.608	.500	245	(n. s.)
Comportamentos Anti-Sociais	Infracção	masc.	3,03	3,45	.643	.424	1,330	245	(n. s.)
			2,74						
		fem.	2,45	3,40					
	Vandalismo	masc.	3,84	3,75	3,415	.066	-.277	245	(n. s.)
			3,92						
		fem.	3,99	4,76					
	Agressão	masc.	2,01	2,76	.248	.619	.496	245	(n. s.)
			1,93						
		fem.	1,82	3,28					
	Furto	masc.	.90	2,44	.000	.991	.350	245	(n. s.)
			.85						
		fem.	.79	2,76					
	Desobediência	masc.	.50	1,27	.111	.740	.313	245	(n. s.)
			.48						
	fem.	.45	1,38						

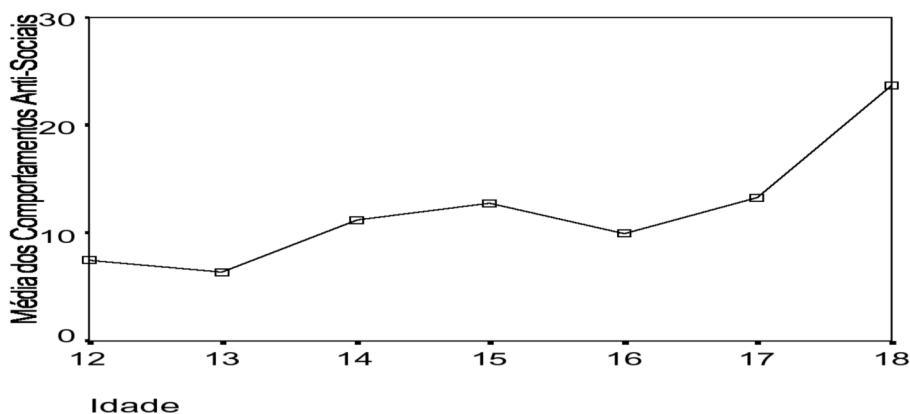
Em relação à variável Comportamentos Anti-Sociais, não foram encontradas diferenças significativas entre o Sexo feminino e masculino ($t=.500$; $g.l.=245$; $p=.617$). Contudo, como anteriormente referido, são os rapazes que mais se envolvem em comportamentos anti-sociais.

Pode, ainda, constatar-se que a conduta delitiva é superior no Sexo masculino, não sendo significativas as diferenças entre os sexos ($p=.617$), o que não confirma a hipótese 2.

Comportamentos Anti-Sociais em função da Idade

Com o traçado do gráfico verifica-se que existe um aumento gradual das médias dos Comportamentos Anti-Sociais com a Idade, exceptuando pequenas diminuições entre os 12-13 e 15-16 anos, observando-se, a partir desta idade, um incremento acentuado.

Gráfico 3 – Tendência dos Comportamentos Anti-Sociais em função da Idade



Confirma-se, ainda, da análise do quadro 12, que os Comportamentos Anti-Sociais são mais elevados na faixa etária dos 18 anos ($M=23,67$; $DP=1,15$), logo seguido dos 17 ($M=13,30$; $DP=10,06$) e dos 15 ($M=12,80$; $DP=16,47$).

Quadro 12 - Médias dos Comportamentos Anti-Sociais em função da Idade

	Média	Desvio padrão	N
Amostra total	9,91	12,88	247
Idade – 12 anos	7,48	14,48	23
13	6,36	5,78	70
14	11,28	15,08	67
15	12,80	16,47	50
16	10,04	10,28	24
17	13,30	10,06	10
18	23,67	1,15	3

Em termos descritivos, da análise dos resultados obtidos da Correlação R de Pearson, pode dizer-se que a muito baixa associação linear ($r=.183$) existente entre a Idade dos alunos e os Comportamentos Anti-Sociais é estatisticamente significativa ($p=.004$), o que vem confirmar a hipótese 3.

Quanto aos factores dos Comportamentos Anti-Sociais com a Idade (cf. Quadro 13), observa-se uma associação linear muito baixa ($r=.189$; $p=.003$) com a Infracção e uma associação baixa ($r=.213$; $p=.001$) com o Vandalismo, sendo ambas estatisticamente significativas.

Quadro 13 - Correlação R de Pearson para os factores dos Comportamentos Anti-Sociais em função da Idade

		Idade	
		r	p
Comportamentos Anti-Sociais	Infracção	.189**	.003
	Vandalismo	.213**	.001
	Agressão	.123	(n. s.)
	Furto	.099	(n. s.)
	Desobediência	.109	(n. s.)

Alguns estudos realizados (Serrano *et al.*, 1994; Mirón, 1990) apresentam resultados similares, demonstrando que os adolescentes, de uma forma geral, infringem em escassa medida as normas sociais apresentadas. Estes estudos confirmam, ainda, a prevalência do sexo masculino no que se refere a condutas anti-sociais.

Na nossa sociedade aceita-se comumente que os homens são mais agressivos que as mulheres, apesar de determinadas investigações realizadas sobre este assunto demonstrarem que esta afirmação não é assim tão evidente. No que se refere a comportamentos agressivos, uma das mais antigas teorias de referência acerca da distinção entre o género masculino e feminino, preconiza que essas diferenças são intrínsecas às próprias diferenças físicas de ambos os géneros. Este tema tem sido estudado por Maccoby e Jacklin (citados por Gilbert *et al.*, 1998) em que a sua intuição primária em relação a este assunto reflecte diferenças biológicas.

No presente trabalho, e no que concerne à Idade, a conduta delitiva apresenta valores mais elevados aos 18 anos, seguido dos 17 e dos 15. Os 17/18 anos são, certamente, um momento importante na vida do adolescente. O rompimento com os laços familiares, a busca da sua autonomia e a sua inclusão no mundo dos adultos é, na verdade, um momento aguardado com grande excitação e ansiedade, inerentes a uma fase de grande transição e que, por sua vez, vai influenciar o comportamento do adolescente. Este adopta atitudes desviantes como forma de mostrar autoridade, poder e independência que conseguirá quando entrar na maioridade (Serrano *et al.*, 1994). O sujeito aprende a reflectir, a sentir e a falar num contexto que condiciona um desenvolvimento que está exposto a qualquer tipo de influência. Trata-se de uma adaptação ao grupo humano com o qual o indivíduo deve viver (Da Rosa e Lapointe, 2001). Quanto aos 14/15 anos, idade de muitas transformações emocionais e físicas, os adolescentes passam por uma situação de grande insegurança, pressão e revolta e a dificuldade em compreender o que se passa é exteriorizada por alguns comportamentos anti-sociais (Sprinthall e Collins, 1994).

Resumindo, nesta pesquisa observa-se que a Desobediência atinge valores bastante baixos, uma vez que a pontuação média relativa à amostra total é de .48 para uma amplitude de 0 a 9. É ainda de salientar que não existem diferenças significativas entre o Sexo masculino e feminino ($p=.754$). No entanto, constata-se que é um pouco mais elevado nos rapazes ($M=.50$) do que nas raparigas ($M=.45$). Assim sendo e tendo em consideração as pontuações médias, verifica-se que no que respeita à Idade, é nos 17 anos ($M=1,00$ para uma amplitude de 0 a 9) onde se atinge valores mais elevados, seguido dos 15 ($M=.74$ para uma amplitude de 0 a 9), sendo as diferenças entre as idades não significativas ($p=.087$).

No que se refere à variável Furto, os resultados desta investigação demonstram ser um comportamento pouco relevante, uma vez que a média da amostra total é de .85 para uma amplitude de 0 a 18. No entanto, este tipo de comportamento é um pouco mais elevado nos rapazes ($M=.90$) do que nas raparigas ($M=.79$), não sendo essa diferença significativa ($p=.727$). Em relação à Idade, é nos 15 anos ($M=1,58$ para uma amplitude de 0 a 8) imediatamente seguido pelos 17 ($M=1,20$ para uma amplitude de 0 a 8), onde se observa valores mais altos, não sendo as diferenças significativas ($p=.119$).

Em relação à Agressão, tendo em consideração que a pontuação média da amostra total é 1,93 para uma amplitude de 0 a 18, é um tipo de comportamento pouco relevante. No entanto, verifica-se que a agressão é mais elevada nos rapazes ($M=2,01$), não sendo as diferenças encontradas significativas ($p=.620$). No que diz respeito à Idade, a agressividade apresenta valores superiores na faixa etária dos 18 anos ($M=3,33$ para uma amplitude de 0 a 18), seguido dos 14 ($M=2,49$ para uma amplitude de 0 a 18). No entanto, as diferenças encontradas não são significativas ($p=.053$). Neste tipo de comportamento, mais uma vez, se verifica o claro contraste entre os sexos.

O presente estudo mostra que o Vandalismo é uma prática pouco relevante, uma vez que a pontuação média da amostra total é de 3,90 para uma amplitude de 0 a 21, embora seja o comportamento anti-social estudado que apresenta uma média mais elevada. É de realçar o facto de o Vandalismo ser mais elevado nas raparigas ($M=3,99$) do que nos rapazes ($M=3,84$), não sendo, também, as diferenças significativas ($p=.782$). Este caso parece ser uma excepção: as raparigas apresentam um índice de vandalismo ligeiramente maior que os rapazes. De todos os comportamentos anti-sociais, analisados neste estudo, determinados comportamentos de vandalismo podem ser considerados, pelas raparigas, com menor impacto negativo. Por este motivo, é o comportamento escolhido pelo sexo feminino para manifestar a sua revolta e o seu desagrado, sem com isso causar grandes consequências. Aqui, mais

uma vez, pode verificar-se a influência da cultura e do meio social no comportamento do jovem adolescente (Gilbert et al., 1998). Este tipo de comportamento é seguido, também, por grande parte dos sujeitos do sexo masculino, que se constituem em grupos, detêm uma organização interna, adoptam uma conduta agressiva e desprendimento das estruturas sociais. No entender de Aguirre (1994), este grupo é constituído, quase que exclusivamente, por rapazes que tentam conservar um aspecto "semi-militar" através das suas roupas e adornos e um comportamento viril (fumam, bebem, possuem armas, etc.). Por meio destes comportamentos, ambicionam exhibir-se e obter algum êxito com as raparigas. No que diz respeito à idade, o Vandalismo é mais frequente aos 18 anos ($M=11,33$ para uma amplitude de 0 a 21), que nas restantes idades, sendo as diferenças encontradas significativas ($p=.001$), ou seja, é o comportamento desviante eleito por esta faixa etária. A grande rebeldia e tensão próprias desta fase da adolescência ocasiona uma grande revolta em que o alvo de ataque é a própria sociedade. Partir, destruir objectos de utilidade pública, roubar os colegas mais novos e até assustar as pessoas com os seus comportamentos, por vezes usando armas, são formas de alertar a sociedade que lhes retirou a possibilidade de uma vida equilibrada. Nesta idade a incompreensão do mundo está sempre presente, assim como a sensação de insegurança e abandono que, por vezes, é muito mais que uma simples sensação (Aguirre, 1994).

Relativamente à Infracção, esta pesquisa mostra que este tipo de comportamento é relativamente baixo, uma vez que a pontuação média da amostra total é 2,79 para uma amplitude de 0 a 21. Demonstra, ainda, que este comportamento é mais frequente nos rapazes ($M=3,03$) do que nas raparigas ($M=2,45$), não sendo essa diferença significativa ($p=.185$). Mais uma vez os resultados comprovam de forma evidente as diferenças entre homens e mulheres, a favor dos primeiros (Serrano et al. 1994). Em relação à idade, volta a observar-se que a pontuação é maior aos 18 anos ($M=7,33$) do que nas restantes idades, sendo as diferenças bastante significativas ($p=.003$), o que vem confirmar a Hipótese 3.

Os resultados da análise correlacional realizada entre as variáveis dos Comportamentos Anti-Sociais e as variáveis da Satisfação Escolar, demonstram existir correlações negativas e significativas entre os Comportamentos Anti-Sociais e a Satisfação Escolar, o que vem confirmar a hipótese 1. Estes resultados são sustentados por um estudo realizado por Serrano e colaboradores (1994), em que de todo o conjunto de variáveis preditoras de Comportamentos Anti-Sociais, a Satisfação Escolar apresentava, igualmente, uma correlação negativa com as condutas. Assim, este dado permite atestar que os

Comportamentos Anti-Sociais por parte dos adolescentes estão associados significativamente à Satisfação Escolar e que quanto menor a Satisfação em relação ao meio escolar maior será a propensão para a delinquência. Possibilita afirmar, ainda, que a Satisfação Escolar é uma variável explicativa dos Comportamentos Anti-Sociais.

Quanto à variável Desobediência, esta apresenta uma correlação significativa e negativa com algumas variáveis da Satisfação Escolar: Professores e Programas e Avaliação. Ou seja, quanto menor a satisfação com cada uma destas variáveis, maiores serão os índices de Desobediência do aluno. A variável Furto, está, unicamente, correlacionada com a variável Professores da Satisfação Escolar, de uma forma negativa e estatisticamente significativa. Quanto à variável Agressão, esta apresenta uma correlação significativa e negativa com todas as variáveis da Satisfação Escolar, excepto com as Infra-Estruturas e Normas. Ou seja, quanto menor a satisfação com cada uma destas variáveis, maiores serão os índices de agressão do aluno. Assim, e segundo o presente estudo, a Agressão é a variável relativa aos Comportamentos Anti-Sociais que apresenta correlação com um maior número de variáveis da Satisfação Escolar.

As variáveis Vandalismo e Infracção apresentam uma correlação negativa e significativa com duas das variáveis da Satisfação Escolar: Professores e Programas e Avaliação. Ou seja, quanto menor for a satisfação com estas variáveis maiores serão os índices de infracções e vandalismo cometidos pelo aluno.

As vivências negativas na escola reduzem a auto-estima, ocasionando nos jovens uma recusa da cultura formal da escola e a adopção da cultura anti-escola dos colegas com tendências delitivas (Luengo e Mirón, 1985). A contemplanção dos Comportamentos Anti-Sociais como uma variável dependente do autoconceito, tem adquirido uma importância relevante na investigação científica (Veiga, 1985, 1995). Se é visível a ênfase que se tem concedido à interferência do autoconceito dos jovens nas situações escolares, algumas pesquisas (Veiga, 1989; Lourenço e Paiva, 2004) têm salientado, de igual forma, a importância dos efeitos ocasionados por todo um conjunto de variáveis que foram associadas na denominação global de sociodemográficas.

Vários investigadores têm defendido que a escolarização tem um forte impacto sobre a delinquência juvenil, nomeadamente os estudos de Polk, Kelly e Balch e Elliot e Voss (citados por Luengo e Mirón, 1985). Para estes autores a prática académica e o comprometimento com a escola estão relacionados inversamente com a delinquência, bem como a falta de interesse pela escola aumenta a probabilidade de revolta e conduta delitiva.

Uma pesquisa realizada por Kelly e Balch (citados por Luengo e Mirón, 1985), considerando como variável independente a conduta delitiva, chega à conclusão que o baixo comprometimento escolar, por parte dos alunos, está ligado a comportamentos como vandalismo, roubo e rebeldia na escola. Apesar do comprometimento com a escola não estar relacionado com outros tipos mais violentos de delinquência juvenil, outras variáveis escolares, tal como o tipo de programas académicos, denunciam essa relação. Neste estudo realizado por Kelly e Balch, a variável Agressão não aparece explicada por qualquer variável escolar. Neste sentido existem outras pesquisas (Mirón, 1990; Luengo e Mirón, 1985; Loeber e Farrington, 1998; Wall, 1983) que levam a concluir que a agressividade está menos relacionada com a própria escola do que com a família e o ambiente familiar.

O Vandalismo é de todas as variáveis relativas às condutas delitivas, aquela que mais relação tem com a satisfação em contexto escolar. Os estudantes que evitam a escola e são por ela rejeitados, criam um tipo de atitude e uma imagem de si próprios inteiramente desagradável aos professores, aos outros estudantes e às exigências do ensino. A maior parte destes estudantes admite que andar na escola é uma perda de tempo e concordam com a propensão vulgarizada por parte dos professores em os ignorar. Podem tornar-se um problema por faltas leves, falta de colaboração e surtos ocasionais de vandalismo ou situações graves de mau comportamento (Wall, 1983).

Conclusão

As vivências que os indivíduos têm no seu ambiente, neste caso no ambiente escolar, vão ser determinantes para o seu comportamento e desenvolvimento. Um estudante que não esteja satisfeito com o meio escolar, tenderá a sentir-se desmotivado, podendo optar por trilhos que o conduzam à delinquência. Da mesma forma, também é verdade que os alunos que revelam comportamentos anti-sociais têm um baixo rendimento escolar. A escola pode prejudicar o adolescente através da técnica de avaliação do aproveitamento escolar, que regularmente se faz pelas classificações. Não se trata de saber se as classificações são injustas ou equitativas, os jovens consideram, de qualquer forma, este processo sem valor. Torna-se evidente que o indivíduo que não acredita na objectividade da forma como se avaliam as suas aptidões, todo o incentivo ao esforço desaparece e aumenta a hostilidade. As reacções são tanto mais inconvenientes quanto mais as classificações obtidas tiverem interesse (Origlia e Ovillon, 1964).

Um dos factores basilares de socialização é, indiscutivelmente, a escola. Local onde o jovem despende alguns anos da sua vida e tem o objectivo específico de socializá-lo ao dar-lhe a possibilidade de ter acesso aos conhecimentos, aptidões, comportamentos e interesses, que lhe possam facultar um bom desempenho social e sucesso na sociedade (Aguirre, 1994).

Ao longo da primeira etapa da adolescência, quaisquer que sejam as circunstâncias, os grupos sociais que constituem a escola, com as suas concepções, valores e hierarquias, tornam-se especialmente importantes para a inclusão do jovem na sociedade. A rejeição por parte da sociedade e da própria escola pode provocar consequências muito graves na vida do adolescente. A não-aceitação promove o desenvolvimento de subculturas, que têm tendência a tornarem-se delinquentes e até drasticamente anti-sociais. Um conjunto de estudantes pode ser puro e simplesmente formado por desajustados de há longo tempo. O seu insucesso é o resultado de dificuldades exteriores à vivência escolar. Contudo, grande parte dos que agitam o funcionamento das escolas não pode, na realidade, ser considerada desajustada em sentido geral, a sua inadaptação é uma síndrome social de valores e formas de atitudes que recusam a escola e são rejeitados por ela. Quando atingem a adolescência, já desenvolveram uma forma de comportamento e uma imagem de si próprios totalmente desagradável aos professores, aos colegas e ao ensino de uma forma geral. Um grande número deles considera que andar na escola é um grande desperdício de tempo, conformam-se com um grau de escolaridade mínimo, aceitam o abandono da parte dos professores e tornam-se um problema pelos surtos ocasionais de vandalismo e casos graves de mau comportamento. Se estes adolescentes não se evidenciarem pelo mau comportamento serão, normalmente, esquecidos e largados, porque os adultos facilmente admitem a sua fraca inteligência e consideram que a mera repetência de um ano os ajudará a recuperar.

Considerando o estudo empírico realizado, bem como outras pesquisas referidas neste trabalho, os Comportamentos Anti-Sociais apresentam uma correlação significativa e negativa com a Satisfação Escolar. A variável Professores é aquela que apresenta uma maior influência na conduta delitiva dos adolescentes. Neste sistema de relações em que se desenvolve a aprendizagem, o professor é, provavelmente, depois da família mais próxima, o elemento mais importante. Assim, um dos factores que mais contribui para descrever a motivação dos alunos e que mais facilita ou dificulta a aprendizagem é o contexto criado pela interacção professor-aluno. O estudo realizado nesta escola secundária com 3.º ciclo do centro do Porto, permite-nos concluir que a escola que estes adolescentes frequentem não está longe de ser entendida como o seu segundo lar.

Referências

- Aguirre, A. (1994). *Psicologia de la Adolescência*. Barcelona: Marcombo.
- Bandres, M. P., Renau, M. D., Jaraquemada, G., e Garcia, M. J. (1985). *La Influencia del Entorno Educativo en el Niño*. Madrid: Editorial Cincel.
- Cheung, Y. W. (1997). Family, School, Peer, and Media Predictors of Adolescent Deviant Behavior in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (5). New York: Plenum Press.
- Da Rosa, V. P., e Lapointe, J. (2001). *Culture et psychologie: Une approche anthropologique*. Porto: Presses de L'Université Fernando Pessoa.
- Gilbert, D., Fiske, S., e Lindzey, G. (1998). *The Handbook of Social Psychology*. New York: MacGraw-Hill.
- Gullota, T., Adams, G., e Montemayor, R. (1998). *Delinquent Violent Youth: Theory and Interventions*. London: Sage Publications.
- Loeber, R., e Farrington, D. (1998). *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk factors and Successful Interventions*. London: Sage Publications.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Luengo, A. (1982). *Sistemas de Valores, Personalidad y Delincuencia Juvenil*. Santiago de Compostela: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Luengo, A., e Mirón, L. (1985). *Lecturas Sobre Delincuencia Juvenil: Aproximacion a las Variables Personales Y Sociales*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Mirón, L. (1990). *Família, Grupo de Iguales y Empatía: hacia un modelo explicativo de la delinquencia juvenil*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago – Facultad de Filosofía e Ciencias de la Educación.
- Origlia, D., e Ovillon, H. (1964). *A adolescência : o crescimento, a formação da personalidade, a vocação profissional, a sexualidade, o senso moral, a influência do meio e a escola*. (3ª ed.). Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Paiva, M. O. A., e Lourenço, A. A. (2004). Influência da Personalidade na Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8, (1), 533-559.
- Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais _ A complementaridade do SPSS*, (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sá, A. C. (2000). *Comportamentos Anti-Sociais e Satisfação Escolar na Adolescência*. Monografia em Psicologia Social e do Trabalho, não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Serrano, G., Godás, e Rodriguez, D. (1994). *Contextos de Socialización de los Adolescentes: influencia sobre el ajuste y la desviación social*. Santiago de Compostela: Departamento de Psicología Social y Básica – Universidad de Santiago de Compostela.
- Sprinthall, A. N., e Collins, W. (1994). *Psicologia da Adolescência*, (2ª ed.). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Veiga, F. H. (1985). *Promoção do comportamento na aula: Perspectivas psicológicas - Influência na auto-estima escolar*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Dissertação apresentada às P.A.P.C.C.).
- Veiga, F. H. (1989). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P.P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*, (pp. 257-266). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- Wall, W. D. (1983). *Educação Construtiva para Adolescentes*. Vol. I. Lisboa: Livros Horizonte.

BEHAVIORS ANTI-PARTNERS OF THE ADOLESCENTS: INFLUENCE OF THE SCHOOL FULFILLMENT

Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto

Abstract: Adolescence is nowadays more than ever recognized as a period of human development representing a phase of great transformations in which anxiety, insecurity and even rebellion influence the individual's behavior. This whole turbulence sometimes leads to less appropriate, anti-normative behaviors, denominated Antisocial Behaviors, which represent a serious social problem and upset the population in a general way.

The aim of this research is the study of Antisocial Behaviors in adolescence as well as their link with the School Fulfillment.

At an empiric level, this work aims at evaluating several kinds of antisocial behaviors, as well as their frequency, the differences in function of Sex and Age and the correlation between those behaviors and school fulfillment, referring to the main concepts and explanatory models. The sample consisted of 247 adolescents of the 3rd cycle of the basic teaching of a school in Oporto.

From this research could be concluded that there are significant and negative correlations between Antisocial Behaviors and School Fulfillment, being Vandalism the kind of antisocial conduct that presents a closer correlation with School Fulfillment. There is an important aspect to be pointed out: the significant and positive correlation between Age, Infraction and Vandalism behaviors. The results suggest that Sex is not a primordial variant for the understanding of antisocial behaviors.

KEY-WORDS: *Antisocial behaviors, school fulfillment, adolescents.*

A SOLIDÃO EM PESSOAS IDOSAS: UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Helena Monteiro

Félix Neto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

A solidão foi avaliada numa amostra de 108 alunos da Universidade Sénior de Espinho (USE). Utilizou-se a regressão hierárquica para extrair os factores preditivos da solidão. Relativamente às variáveis que predizem a solidão dos alunos que frequentam a Universidade Sénior de Espinho foi evidenciado, pela análise de regressão hierárquica, que a satisfação com a vida, a percepção do número de elementos da rede de apoio social e a satisfação com a mesma, eram determinantes na percepção da solidão. Contudo, devido ao tamanho da amostra, uma conclusão releva-se como sendo prematura.

PALAVRAS-CHAVE: *Universidades da terceira idade, envelhecimento, solidão.*

PERPLEXIDADE

Hesito no caminho.
Ninguém segue este rumo...
É noutra direcção
Que o vento leva o fumo
Das paixões...
Chegar, sei que não chego,
De nenhuma maneira;
Mas queria ao menos ir no lírico sossego
De quem não se enganou na estrada verdadeira.
E não vou.
Cada vez mais sozinho
Na solidão,
Duvido das certezas dos meus passos.
Vejo a sede ancestral da multidão
Voltar costas às fontes que pressinto,
E fico na mortal indecisão
De afirmar ou negar o cego instinto
Que me serve de guia e de bordão.

Miguel Torga

Problemática

No presente estudo pretende-se analisar se a frequência da Universidade Sénior de Espinho constitui uma estratégia para lidar com a solidão e quais os preditores desta emoção. Para a consecução deste objectivo, parte-se do pressuposto de que quem frequenta esta instituição goza da satisfação com a vida e que esta dimensão psicológica contribui negativamente para a solidão, isto é, quanto maior for a satisfação com a vida, menor será a solidão. Há vários factores que se podem considerar que superintendem a vida de uma Universidade Sénior, nomeadamente, conviver, relacionar-se com os outros, actualizar conhecimentos, fazer novas aprendizagens, desenvolver competências artísticas e de relacionamento interpessoal.

A solidão é experienciada por crianças, adolescentes e adultos em diferentes culturas. É um sentimento que a todos preocupa em maior ou menor grau. Frequentemente, com a chegada da reforma, com a saída dos filhos do núcleo familiar, as pessoas podem dispor de todo o tempo do mundo, sem ter oportunidade para o ocupar socialmente. Se a isto acrescentarmos a perda natural dos amigos ou do/a companheiro/a sentimental, as possibilidades de relação com os outros irão diminuindo e, em muitas ocasiões, emergem sentimentos de solidão. O projecto das Universidades Seniores permite que as pessoas tenham a possibilidade de se interrelacionarem umas com as outras de uma forma mais satisfatória, de desenvolverem o seu potencial criativo, físico, beneficiar de uma actualização de conhecimentos e de cultura geral, isto é, de poderem seleccionar as actividades que correspondam aos seus interesses e motivações dentro da oferta diversificada de programas que destas instituições consta.

A par destes factores, a história pessoal é determinante na formação de expectativas de controlo dos acontecimentos, da saúde e na discriminação de situações de incontrolabilidade, permitindo que a auto-estima, o autoconceito e a perspectiva temporal de futuro, diminuam a solidão das pessoas. Partindo do pressuposto que a população que frequenta estas instituições está ou esteve directa ou indirectamente (através dos filhos) relacionada com actividades intelectuais e culturais e, consequentemente, sente uma maior apetência pelos temas abordados na universidade e que por elas foram seleccionados. Além do mais, estas pessoas poderão passar a usufruir de um certo sucesso social devido à aquisição de competências sociais e de conhecimentos que lhes permitem relacionarem-se com os demais de uma forma mais satisfatória, sentindo-se, deste modo, mais competentes nas suas relações interpessoais. Estas pessoas sentem que controlam a sua vida, pelo que têm expectativas positivas relativamente ao seu futuro.

Num leque de idades que se estende dos 18 anos a maiores de 70 anos, Neto (1992, p. 29) referindo-se aos resultados obtidos por Rubenstein, Shaver e Peplau em 1979 e de Parlee em 1979, sublinha que se verifica que há uma tendência “para a solidão diminuir com a idade, obtendo as pessoas mais idosas os scores mais baixos de solidão (Cutek, Nakamura, Handscumacker e Russel, 1980)”. Pinquart (2003, p. 32) cita Smith e Baltes (1993) referindo que para “os adultos mais idosos a solidão é mais comum: cerca de 50% de adultos com oitenta ou mais anos de idade se sentiram sós muitas vezes”. Emídio, Firmino e Vaz Serra (1989, p. 53) relatam os resultados obtidos no seu estudo sobre a solidão da população portuguesa em geral, referindo que a “terceira idade foi o período etário mais vulnerável. Também é nela que se instituem maiores perdas: sejam as dificuldades de contacto social devido a doenças físicas invalidantes; sejam as deprivações inerentes à falta de recursos económicos; sejam as perdas de amigos ou de familiares, que morrem ou vão viver e noutros locais ou sejam motivos diferentes”. Estes resultados permitem inferir que o grau de solidão experienciado pelos sujeitos pode ser influenciado pela sua idade. Neto (1992, p. 30) salienta que as “pessoas que não estão casadas sofrem mais da solidão que as casadas (Weiss, 1982). Todavia num estudo, quando se dividia o grupo das pessoas não casadas, a solidão era maior nas pessoas viúvas e divorciadas que nas solteiras”. Esta constatação permite retirar a ilação de que o efeito da perda da relação conjugal pode ser um preditor de solidão. Pinquart (2003) analisou o sentimento da solidão de pessoas de diferentes estados civis, com ou sem filhos/familiares próximos. Constatou que o estado civil dos sujeitos constituía um preditor de solidão. Este autor (2003) salienta que os contactos sociais tidos durante a prática de actividades de lazer constituem uma estratégia para lidar com a solidão. Ora, um indivíduo que deixa de exercer a sua profissão diminui a sua rede social pelo que os seus contactos sociais são em menor número e, provavelmente, vai sentir-se mais só do que aqueles que nunca exerceram uma profissão. Lopata, Heinemann e Baum (1982, p. 313) sublinham que “quanto maior for a educação, falando na generalidade, maiores serão as fontes pessoais que tem para compromissos sociais a todos os níveis e formas (Lopata, 1973^a, 1973c)”. As mulheres mais instruídas são capazes de desenvolver redes complexas e completas de apoio – uma variedade de relações fornecem apoio (suporte) emocional e social diversificado”. Russel (1996) obteve um score médio mais elevado de solidão nas enfermeiras do que nos estudantes, mais idosos e professores, pelo que também se pode inferir que a actividade profissional e inerentes habilitações literárias podem influenciar a solidão percebida por cada indivíduo. Todos estes princípios contribuem

para que as pessoas se sintam satisfeitas com a vida. Este aspecto é um factor determinante para o bem-estar subjectivo de cada um, contribuindo de uma forma clara para um envelhecimento bem sucedido. Considerando estes pressupostos, podemos-nos interrogar:

- Será que a sua solidão poderá estar relacionadas com a eficiência das relações interpessoais estabelecidas pelas pessoas que frequentam a Universidade Sénior?
- Será que as pessoas que percebem que podem controlar as suas escolhas, se sentem menos sós, têm expectativas de controlo pessoal e sentem-se mais motivadas para construir projectos de futuro?
- Será que as pessoas que controlam as suas escolhas se sentem menos sós e com mais saúde?
- Será que a solidão se correlaciona negativamente com a satisfação com a vida, variável que influencia positivamente o bem-estar psicológico do indivíduo?
- Será que factores sócio-demográficos tais como: nível de instrução e estado civil, instrução, profissão exercida na vida activa influenciam o nível de solidão?

Estas questões, induzem a formulação das seguintes hipóteses:

1. Espera-se que os alunos mais idosos apresentem índices médios de solidão mais elevados.
2. As pessoas casadas que frequentam a Universidade da Terceira Idade experienciam menos solidão do que os não casados.
3. Espera-se que o ter exercido uma profissão durante a vida activa influencie o estado de solidão de cada um.
4. O efeito da escolaridade influencia o estado de solidão de cada um.
5. Espera-se que a satisfação com a vida e com a rede social de apoio estejam negativamente correlacionados com a percepção da solidão.
6. É de prever que factores de bem-estar subjectivo sejam preditores mais importantes da solidão do que factores sócio-demográficos e outros factores sócio-psicológicos.

Método

Procurou-se verificar as hipóteses formuladas através da sistematização decorrente dos instrumentos que têm por objectivo avaliar as medidas que explicam a solidão nas pessoas que frequentam a Universidade Sénior de Espinho.

1. Amostra

A população deste estudo inclui quase a totalidade dos alunos da Universidade Sénior de Espinho e é constituída por 108 sujeitos que frequentam a Universidade Sénior de Espinho, sendo 9 (8%) do género masculino e 99 (92%) do género feminino. Tendo em consideração que o número de homens é reduzido, não foram individualizados no cálculo das restantes variáveis demográficas.

As idades dos alunos que constituem a amostra situam-se no intervalo (52 - 83) anos; 42,5% têm idades inferiores a 60 anos e apenas 11,5% têm 70 ou mais anos. No que concerne ao estado civil, 14 (13%) são solteiros, 66 (58,3%) são casados, 17 (15,7%) são viúvos e 11 (10,2%) divorciados. No que se refere ao tempo de frequência da Instituição 13% frequentam-na apenas há um ano, 19% há dois anos; 7% há três anos; 21% há quatro anos; 24% há cinco anos; 10% há seis anos e 6% há sete anos. Os alunos consideraram o ano vigente (2003/2004), pois este é o sétimo da sua existência.

Há uma predominância das profissões do tipo 3, correspondendo a quadros médios (professores primários, bancários, profissionais de seguros,...). 11% não indicaram a do cônjuge; 34% pertencem a profissões do tipo 8 (domésticas, pessoas sem profissão definida); 9% referiam ter exercido uma profissão do tipo 2 assim como o seu cônjuge (35%) (quadros superiores, directores); apenas 3% dizem que o cônjuge exerceu uma profissão do tipo 1 (profissões científicas, técnicas e artísticas) e 1% disse ter exercido uma profissão do tipo 7 (carpinteiro). Esta classificação profissional está em consonância com a referida por Fernandes (1997).

Considerando a classificação proposta pelo ISCED (*International Standard Classification of Education*), de acordo com o I. N. E. (2002) se verifica que no nível 1 (1º e 2º ciclos do Ensino Básico) 19% referenciaram que se encontravam neste nível e 20% o seu cônjuge; do nível 2 (3º ciclo e secundário) constam 24% que indicaram encontrar-se nesse nível e 50% o seu cônjuge; 56% situaram-se no nível 3 (bacharelato e licenciatura) e 17% situaram o seu cônjuge; apenas 1% indicaram que o próprio e o cônjuge se localizavam no nível 4 (pós-graduação).

2. Instrumentos

2. 1. Questionário de suporte social (SSQ6)

Esta escala foi traduzida por dois sujeitos e posteriormente comparada com a de Pinheiro e Ferreira (2002), do qual só se tomou conhecimento após

a recolha de dados do presente estudo. O SSQ6 é um instrumento derivado do SSQ (Social Support Questionnaire) do qual constam 6 itens e cada item tem duas partes contra os 27 do SSQ. A primeira parte de cada item, avalia o número de pessoas que o sujeito percepção como estando disponíveis para apoiar o indivíduo sempre que tem necessidade em diferentes situações. Este obtém-se formulando perguntas sobre as pessoas que o ajudam ou lhe dão apoio do seu meio. Assim, pede-se que faça uma lista de todas as pessoas que conhece, excluindo-se a si próprio, com quem pode contar para apoio ou ajuda da forma que lhe é indicado dando as seguintes instruções, de acordo com Sarason, Levine e Sarason (1983).

O número (N) de cada item do SSQ é o número das pessoas da lista que dão apoio. O suporte social calculado para lidar com dado problema é avaliado numa escala ordinal de "muito satisfeito" a "muito insatisfeito". O (índice) score de satisfação (S) situa-se entre 1 e 6. Os scores N e S de todos os itens são obtidos dividindo a soma dos scores de N ou de S de todos os itens por 6, o número total de itens. O questionário de suporte social reduzido (SSQ6) é um instrumento que se apresenta como uma boa alternativa à forma longa do SSQ estando correlacionado negativamente em relação à solidão, de acordo com os autores deste instrumento de avaliação.

2. 2. Escala da solidão (UCLA)

A solidão foi avaliada recorrendo à versão portuguesa da escala de solidão (Russell, Peplau e Cutrona, 1980; Neto, 1989). Esta escala ficou constituída por 18 itens de escolha múltipla, em que 1 corresponde "nunca" e 4 corresponde a "muitas vezes". Nesta adaptação efectuaram-se comparações entre os sexos não se tendo encontrado diferenças significativas. A consistência interna foi avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach que foi de 0.87, o que é um valor relativamente alto.

2. 3. Escala da satisfação com a vida (SWLS)

Esta escala comporta 5 itens e tem o formato tipo *Likert* em sete pontos (do totalmente em desacordo ao totalmente de acordo). A possível amplitude dos valores obtidos varia entre 5 (baixa satisfação) e 35 (alta satisfação). Foi aferida e adaptada à população portuguesa por Neto et al., em 1990.

2. 4. Medidas sócio-psicológicas:

- Medidas do estado de saúde

Uma das medidas que Krause e Shaw (2000), que utilizaram para avaliar o estado da saúde foi a auto-avaliação da saúde: "A auto-avaliação da saú-

de era estabelecida com um único item que se pedia aos participantes no estudo para avaliar a sua saúde na globalidade se era excelente, boa, razoável ou fraca. Esta medida é codificada ao contrário para assegurar que um alto score representa uma saúde fraca. Este item foi incluído na análise porque uma recente revisão de estudos efectuados em 27 comunidades revelaram que é um notável e consistente preditor de mortalidade (Idler, Benyamini, 1997)", conforme Krause e Shaw (2000) referiram.

- *Atitudes para com o envelhecimento*

Ímamoglu, Ímamoglu (1992, p. 103) construíram um índice com as seguintes três questões:

- 1 – "Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si?
- 2 - Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?
- 3 - Sente-se inseguro de uma forma ou doutra sobre o envelhecer?"

As respostas aos itens 1 e 3 eram expressas: sim, talvez, não; a resposta ao item 2 podia ser: melhor, não tenho a certeza, pior.

- *Atitudes para com a instituição*

Tal como Ímamoglu, Ímamoglu (1992) fizeram no seu estudo, foram formuladas três questões relativas à atitude dos alunos da Universidade Sénior para com a instituição, às quais estes puderam escolher entre as seguintes respostas: não, talvez, sim.

- *Afiliação religiosa*

Tilburg, Gierveld, Lecchini e Marsiglia (1998, p. 744) inquiriram a população do seu estudo sobre a frequência da igreja, "ordenando a resposta de anualmente (1) até pelo menos uma vez por semana (5)".

3. Procedimento

A selecção da amostra subordinou-se aos alunos que frequentam a Universidade Sénior de Espinho. Trata-se de um *estudo de caso* e daí a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos para a sociedade portuguesa que frequenta uma Universidade da Terceira Idade, embora possam ser comparados com os obtidos em estudos efectuados em Portugal tendo sido alguns deles referidos anteriormente. As respostas foram dadas individualmente na sala de aula.

Resultados

1. Características sócio-psicológicas da amostra

As atitudes que cada um assume perante a religião o envelhecimento, a instituição, assim como a percepção que tem da sua saúde, do controlo que tem da sua vida constituem os factores sócio-psicológicos estudados.

Relativamente à prática religiosa 62 (57%) indivíduos dizem-se religiosos e praticantes, 28 (26%) dizem-se crentes não praticantes e 18 (17%) nem são crentes nem praticantes.

No que se refere à percepção de controlo do que lhes acontece em quase todas as situações, 23 (21%) concordam completamente que sentem que o fazem, 53 (49%) concordam moderadamente, 10 (9%) estão levemente de acordo, 7 (7%) estão levemente em desacordo, 10 (9%) estão moderadamente em desacordo e 5 (5%) sentem-se completamente em desacordo.

Relativamente ao seu estado de saúde 5 (5%) dizem que é muito mau, 4 (4%) dizem que é mau, 56 (52%) dizem que bom e 43 (40%) dizem que é muito bom.

Pode verificar-se no quadro 1, que 72 (67 %) pessoas, consideram a frequência da USE muito importante, 31 (29%) consideram importante, o que perfaz 96% da amostra, pelo que se pode inferir o papel importante que a Universidade Sénior desempenha na sua vida. Relativamente à sua divulgação 53 (49%) pensam que é muito importante fazê-lo, 33 (31%) importante, 3 (3%)

Quadro 1 - *Atitude para com a Universidade Sénior*

	Muito importante	Importante	n.mt./n.pc. importante	Pouco importante	Nada importante
Considera importante a frequência da USE?	72 (67%)	31 (29%)	2 (2%)	3 (3%)	
Considera importante divulgar a existência da USE?	53 (50%)	33 (31%)	3 (3%)	10 (9%)	9 (8%)
	Muitas vezes	Às vezes	Nem muit/nem poucas vezes	Poucas vezes	nunca
Considera a possível desistência da frequência da USE?	2 (2%)	8 (8%)	10 (9%)	8 (7%)	79 (73%)
Considera o possível fim da Universidade Sénior?	(3%)	21 (20%)	10 (9%)	10 (9%)	64 (59%)

nem muito nem pouco importante, 10 (9%) pensam que é pouco importante fazê-lo, e 9 (8%) nada importante. Quanto a uma possível desistência da frequência da USE, 79 (73%) indicam o considera raras vezes, 8 (7%) poucas vezes, 10 (9%) nem muitas nem poucas vezes, 9 (8%) às vezes e apenas 2 indivíduos da amostra o consideram muitas vezes. No que concerne ao possível fim da USE, apenas 3 (3%) alunos da amostra o fazem muitas vezes, pois 21 (19%) consideram às vezes, 10 (9%) nem muitas nem poucas vezes, 10 (9%) poucas vezes e 64 (59%) raras vezes.

Em relação ao envelhecimento 2 (2%) indivíduos sentem-se totalmente inseguros, 9 (8%) inseguros, 60 (56%) indivíduos sentem-se nem inseguros nem seguros, 34 (32%) seguros e 3 (3%) totalmente seguros. Relativamente a estar preocupado em adoecer e não ser capaz de cuidar de si, 16 (15%) da população estudada mostra-se muito preocupado, 26 (24%) preocupado, 53 (49%) nem preocupado nem despreocupado, 13 (12%) despreocupado. No que diz respeito à questão de se ficar mais velho é pior ou melhor, 10 (9%) dizem que é muito melhor, 25 (23%) dizem que é melhor, 66 (61%) nem é melhor nem pior, 7 (7%) dizem que é pior.

Quadro 2 - Atitude para com o envelhecimento

	Totalmente inseguro	Inseguro	Nem inseguro, nem seguro	Seguro	Totalmente seguro
Em relação ao envelhecimento sente-se:	2 (2%)	9 (8%)	60 (56%)	34 (32%)	3 (3%)
	Muito preocupado	preocupado	Nem preocupado, nem despreocupado	Despreocupado	Muito despreocupado
Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si?	16 (15%)	26 (24%)	53 (49%)	13 (12%)	
	Muito melhor	Melhor	Nem pior, nem melhor	Pior	Muito pior
Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?	10 (9%)	25 (23%)	66 (61%)	7 (7%)	

Em síntese, pode inferir-se que a maioria da população da amostra é religiosa praticante, sente que pode controlar o que acontece em quase todas as situações, que o seu estado de saúde é razoável ou bom. Através da análise das profissões dos próprios ou as dos seus cônjuges e das habilitações próprias ou dos cônjuges pede-se situar os alunos da amostra na classe média e pode-se dizer que a Universidade Sénior é frequentada por indivíduos da

classe média, quer em termos profissionais, quer em termos de habilitações considerando maioritariamente que a frequência da USE é importante. Concomitantemente, pensam que é importante divulgar a sua existência e não consideram o seu fim, nem uma possível desistência. A maioria dos alunos da amostra posiciona-se relativamente ao envelhecimento nem preocupados nem despreocupados indicando também que nem é melhor nem pior adoecer e não ser auto-suficiente.

2. Questionário de Suporte Social (SSQ6)

A apresentação dos resultados desta escala de suporte social (SSQ6) subordinar-se-á aos dados de estudo de fidelidade e de validade.

Um dos procedimentos para aquilatar a validade do SSQ6 foi alicerçada na fundamentação teórica desenvolvida por Sarason *et al.* (1987) utilizando-se o método de extracção de factores em componentes principais. Da análise em componentes principais do SSQ6N (número) emergiu um único factor, com um valor próprio de 5.23, e explicando 87.21% da variância total; da análise factorial em componentes principais do SSQ6S (satisfação) emergiu um único factor com o valor próprio de 4.71 e explicando 78.46% de variância. É de referir que todos os itens apresentam saturações superiores a 86%, exceptuando o terceiro item do SSQ6S (70%) pelo que constituem saturações bastante satisfatórias. Deve referir-se que todos os valores de comunalidade (h^2) são superiores a 76% na sub escala SSQ6N (número) e superiores a 74% na sub escala SSQ6S (satisfação), exceptuando o terceiro item desta dimensão que é de 48%. Os resultados dos índices de consistência interna deste estudo ($\alpha = 0.97$) para SSQ6N e ($\alpha = 0.95$) para o SSQ6S não se afastam do de Sarason *et al.* (1987), revelando-se superiores aos valores de alfa verificados pelos autores no SSQ6 que oscilaram entre ($\alpha = 0.90$) e ($\alpha = 0.93$) para ambas as dimensões respectivamente (SSQ6N e SSQ6S). Os índices de consistência interna obtidos nas diferentes medidas podem ser considerados bastante satisfatórios e com valores próximos de outros estudos já referidos anteriormente. O quadro 3 revela os valores mencionados anteriormente.

As correlações entre itens verificadas são substancialmente significativas pois oscilam entre ($r = 0.73$) e ($r = 0.96$) na sub escala SSQ6N o que constitui um indicador de que as variáveis avaliam o mesmo construto. No que concerne à sub escala SSQ6S verifica-se que os valores das correlações entre itens variam entre ($r = 0.51$) e ($r = 0.98$) o que indicia serem moderadamente significativas, como se pode constatar no quadro 4.

Quadro 3 - Distribuição dos itens pelos componentes e respectiva saturação e comunalidade do questionário de apoio (suporte) social (SSQ6)

Factores/itens	M	DP	Saturação	h ²
– Número (SSQ6N)				
Valor próprio =5.23; % de variância explicada = 87.21%	2.93	1.92		
1 – Com quem pode contar realmente para o distrair das suas mágoas quando se sente só? (N1)			0.87	0.76
2 – Com quem pode contar realmente para o ajudar a sentir-se mais relaxado quando está sob pressão ou tenso? (N2)			0.95	0.90
3 – Quem o aceita totalmente, incluindo as suas facetas piores e melhores? (N3)			0.96	0.92
4 – Com quem pode contar realmente para cuidar de si, aconteça o que acontecer? (N4)			0.97	0.94
5 – Com quem pode contar realmente para o ajudar a sentir-se melhor quando está totalmente em baixo? (N5)			0.94	0.88
6 – Com quem pode contar realmente para o consolar quando está indisposto? (N6)			0.92	0.84
Total = 6 itens				
	M	DP	Saturação	h ²
– SSQ6S				
Valor próprio=4.71; % de variância explicada=78.46%	4.73	1.18		
1 – Com quem pode contar realmente para o distrair das suas mágoas quando se sente só? (N1)			0.86	0.74
2 – Com quem pode contar realmente para o ajudar a sentir-se mais relaxado quando está sob pressão ou tenso? (N2)			0.93	0.86
3 – Quem o aceita totalmente, incluindo as suas facetas piores e melhores? (N3)			0.70	0.48
4 – Com quem pode contar realmente para cuidar de si, aconteça o que acontecer? (N4)			0.95	0.91
5 – Com quem pode contar realmente para o ajudar a sentir-se melhor quando está totalmente em baixo? (N5)			0.93	0.87
6 – Com quem pode contar realmente para o consolar quando está indisposto? (N6)			0.92	0.85
Total = 6 itens				

Quadro 4 - Médias, desvios padrões, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da escala SSQ6

SSQ6N Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	SSQ6S Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
N1	3.47	2.13	0.82	0.97	S1	4.78	1.33	0.80	0.94
N2	2.83	2.02	0.92	0.96	S2	4.66	1.36	0.89	0.93
N3	2.81	1.95	0.94	0.96	S3	4.99	1.09	0.61	0.96
N4	2.70	2.03	0.95	0.96	S4	4.72	1.40	0.93	0.92
N5	2.81	2.12	0.91	0.96	S5	4.66	1.36	0.89	0.93
N6	2.99	2.07	0.88	0.97	S6	4.58	1.42	0.88	0.93
$\alpha = 0.97$					$\alpha = 0.95$				

Considerando separadamente as dimensões de (SSQ6N - número) e de (SSQ6S - satisfação), os coeficientes de correlação item/total mostram-se elevados, oscilando entre 0.82 e 0.95 para o SSQ6N e entre 0.80 e 0.93 para o SSQ6S com exceção do 3º item que apresenta o valor de 0.61, pelo que se pode considerar bastante satisfatórias. As médias no SSQ6N (número), isto é, a percepção que o sujeito tem do número de pessoas que lhe poderão dar suporte social oscilam entre ($M=2.70$, $DP=2.03$) e ($M=3.47$, $DP=2.13$) e no SSQ6S (satisfação), isto é, a percepção da satisfação com a rede de suporte social situam-se entre ($M=4.58$, $DP=1.42$) e ($M=4.99$; $DP=1.09$).

3. Solidão

3.1. Resultados da solidão relativos à idade

A amostra foi dividida em dois grupos etários: Grupo I – 51 alunos da Universidade Sénior de Espinho com idade até 60 anos (47%)

Grupo II – 57 alunos da Universidade Sénior de Espinho com mais de 60 anos (53%).

Como se pode observar o efeito da idade não se revelou significativo no que se refere à percepção do estado de saúde e do controlo sobre a sua vida, bem como a atitude que os alunos revelam para com o envelhecimento e para com a instituição.

Quadro 5 - Estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados quanto à idade

Instrumentos de medida	N.º de Itens	Grupos/N	M	DP	F
Solidão – UCLA	18	I-51 (47%) II-57 (53%)	33.20 <u>36.22</u>	7.46 6.00	F(1,106)=5.467*
Satisfação com a vida - SWLS	5	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>26.02</u> 23.79	6.64 4.32	F(1,106)=4.363*
SSQ6 Número (índice numérico)	6	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>19.82</u> 15.47	13.58 8.65	F(1,102)=3.828
SSQ6 Satisfação (índice de satisfação)	6	I-51 (47%) II-57 (53%)	26.37 <u>30.19</u>	9.16 3.73	F(1,106)=8.361**
Religião	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>1.78</u> 1.51	1.01 0.57	F(1,106)=2.746
Saúde	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	3.27 <u>3.29</u>	0.90 0.68	F(1,106)=0.024
Controlo	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>4.59</u> 4.47	1.55 1.24	F(1,106)=0.181
R10-controlo	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	0.35 <u>0.54</u>	0.48 0.50	F(1,106)=4.033*
Tempo (anos) de frequência	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>4.08</u> 3.49	1.80 1.71	F(1,106)=3.018
A1- Atitude c/Instituição	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	4.49 <u>4.68</u>	0.83 0.47	F(1,106)=2.282
A2- Atitude c/Instituição	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>4.05</u> 4.00	1.12 1.43	F(1,106)=0.056
A3- Atitude c/Instituição	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>1.61</u> 1.56	1.20 0.96	F(1,106)=0.050
A4- Atitude c/ Instituição	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>2.16</u> 1.81	1.36 1.26	F(1,106)=1.923
B1-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>3.29</u> 3.21	0.83 0.62	F(1,106)=0.356
B2-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	2.55 <u>2.61</u>	0.90 0.88	F(1,106)=0.143
B3-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-51 (47%) II-57 (53%)	<u>3.43</u> 3.28	0.73 0.75	F(1,106)=1.116

$p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^*$

Controlo { Controlo - Sinto que tenho controlo sobre o que acontece em quase todas as situações.
r10=Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar.

Atitude perante a USE; { a1-Considera importante a frequência da Universidade Sénior de Espinho?
a2-Considera importante divulgar a existência da Universidade Sénior de Espinho?
a3- Considera a possível desistência da frequência da Universidade Sénior de Espinho?
a4-Considera o possível fim da Universidade Sénior de Espinho?

Atitude perante o envelhecimento { b1-Em relação ao envelhecimento sente-se inseguro, (...)?
b2-Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si? (preocupado (...)?)
b3-Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?

Os indivíduos com mais de 60 anos sentem-se mais sós ($M=36.22$, $DP=6.00$), embora a satisfação com a rede de suporte (apoio) social (SSQ6S) seja percebida de uma forma mais positiva ($M=30.19$, $DP=3.73$), assim como relativamente à falta de controlo afirmam que "às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar", onde apresenta um *score* médio mais elevado ($M=0.54$, $DP=0.50$) do que os indivíduos com menos de 60 anos. Estes últimos revelam um *score* mais elevado ($M=26.02$; $DP=6.64$) na satisfação com a vida.

3. 2. Resultados da solidão relativos ao estado civil

A amostra foi dividida em dois grupos:

Grupo I – 66 alunos da Universidade Sénior de Espinho casados (61%);

Grupo II – 42 alunos da Universidade Sénior de Espinho não casados (39%).

O efeito do estado civil revelou-se significativo na dimensão satisfação com a vida [$F(1,106)=4.363$; $p<0.001$], nas variáveis relativas ao controlo (sinto que tenho controlo sobre o que acontece em quase todas as situações.) [$F(1,106)=5.252$; $p<0.05$]. Os alunos não casados apresentam um *score* médio mais elevado na dimensão satisfação com a vida ($M=27.76$, $DP=5.36$), nas variáveis saúde ($M=3.50$, $DP=0.67$), controlo (sinto que tenho controlo sobre o que acontece em quase todas as situações) em que ($M=4.90$, $DP=1.27$), enquanto que os casados apresentam um índice médio mais elevado na atitude relativamente à instituição (considera importante divulgar a existência da Universidade Sénior de Espinho) em que ($M=4.23$, $DP=1.09$) e em que a análise da variância (ANOVA) revelou um efeito significativo [$F(1,106)=4.208$; $p<0.05$].

3. 3. Resultados da solidão relativos à profissão

A amostra foi dividida em dois grupos:

Grupo I – 74 alunos com profissão (69%);

Grupo II – 34 alunos sem profissão (31%).

A análise de variância revelou um efeito significativo na dimensão solidão (UCLA) em que [$F(1, 106)=6.955$, $p<0.01$], na dimensão satisfação com a vida (SWLS) em que [$F(1,106)=5.311$; $p<0.05$] e nas variáveis: religião [$F(1,106)=8.083$; $p<0.001$], saúde [$F(1,106)=4.313$; $p<0.05$], controlo (às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar) em que [$F(1,106)=4.363$; $p<0.001$], tempo de frequência da USE pelos alunos [$F(1,106)=6.428$; $p<0.05$], atitude para com a Universidade Sénior de Espinho (USE) - (Considera importante divulgar a existência da Universidade Sénior de Espinho?) em que [$F(1,106)=4.363$; $p<0.001$] e (Considera a possível desistência da frequência da Universidade Sénior de Espinho?) em que [$F(1,106)=4.363$; $p<0.001$].

Quadro 6 - Estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados quanto à profissão

Instrumentos de medida	N.º de Itens	Grupos/N	M	DP	F
Solidão – UCLA	18	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>35.95</u> 32.29	6.75 6.53	F(1, 106)=6.955**
Satisfação com a vida – SWLS	5	I-74 (69%) II-34 (31%)	24.01 <u>26.65</u>	6.07 4.02	F(1, 106)=5.311*
SSQ6 Número (índice numérico)	6	I-74 (69%) II-34 (31%)	17.26 <u>18.38</u>	12.07 10.22	F(1, 106)=205
SSQ6 Satisfação (índice de satisfação)	6	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>28.54</u> 28.06	6.08 8.99	F(1, 106)=0.107
Religião	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>1.82</u> 1.24	0.96 0.43	F(1, 106)=8.083***
Saúde	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>3.39</u> 3.06	0.90 0.34	F(1, 106)=4.313*
Controlo	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	4.41 <u>4.76</u>	1.42 1.30	F(1, 106)=1.446
r10-controlo	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	0.31 <u>0.76</u>	0.47 0.43	F(1, 106)=18.048***
Tempo (anos) de frequência	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>4.05</u> 3.15	1.60 1.97	F(1, 106)=6.428*
α1- Atitude c/Instituição	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	4.51 <u>4.76</u>	0.74 0.43	F(1, 106)=3.343
α2- Atitude c/Instituição	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	3.73 <u>4.68</u>	1.40 0.64	F(1, 106)=14.185***
α3- Atitude c/Instituição	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>1.66</u> 1.41	1.16 0.86	F(1, 106)=1.261
α4- Atitude c/Instituição	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>2.15</u> 1.59	1.39 1.05	F(1, 106)=4.367*
B1-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	3.21 <u>3.23</u>	0.81 0.47	F(1, 106)=0.508
B2-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>2.61</u> 2.53	0.82 1.02	F(1, 106)=0.182
B3-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-74 (69%) II-34 (31%)	<u>3.43</u> 3.17	0.80 0.58	F(1, 106)=2.833

$p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Controlo	{	Controlo - Sinto que tenho controlo sobre o que acontece em quase todas as situações. r10=Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar.
Atitude perante a USE;	{	α1-Considera importante a frequência da Universidade Sénior de Espinho? α2-Considera importante divulgar a existência da Universidade Sénior de Espinho? α3- Considera a possível desistência da frequência da Universidade Sénior de Espinho? α4-Considera o possível fim da Universidade Sénior de Espinho
Atitude perante o envelhecimento	{	b1-Em relação ao envelhecimento sente-se inseguro, (...)? b2-Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si? (preocupado (...)?) b3-Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?

Os alunos que exerceram uma profissão durante a sua vida activa apresentaram índice médios mais elevados na dimensão solidão ($M=35.95$, $DP=6.75$) e nas variáveis: religião ($M=1.82$, $DP=0.96$), saúde ($M=3.39$, $DP=0.90$), tempo de frequência da Universidade Sénior de Espinho ($M=4.05$, $DP=1.60$), e quanto à possível desistência da USE ($M=2.15$, $DP=1.39$), enquanto que os que nunca exerceram uma profissão apresentaram um score médio mais elevado na dimensão satisfação com a vida (26.65 , $DP=4.02$), e na variável relativa à falta de controlo ($r10$) em que ($M=4.68$, $DP=0.43$).

3. 4. Resultados da solidão relativos à escolaridade

A amostra foi dividida em dois grupos etários:

Grupo I – 46 alunos sem curso "superior" (43%);

Grupo II – 62 alunos com curso "superior" (57%).

Quadro 7 - Estatísticas descritivas dos diferentes instrumentos utilizados quanto à escolaridade

Instrumentos de medida	N.º de Itens	Grupos/N	M	DP	F
Solidão – UCLA	18	I-46 (43%) II-62 (57%)	33.04 <u>36.10</u>	6.42 6.95	F(1, 106)=5.437*
Satisfação com a vida – SWLS	5	I-46 (43%) II-62 (57%)	<u>26.78</u> 23.40	4.48 5.98	F(1, 106)=10363**
SSQ6 – Número (índice numérico)	6	I-46 (43%) II-62 (57%)	<u>13.56</u> 9.82	2.09 1.25	F(1, 106)=1.385
SSQ6 – Satisfação (índice de satisfação)	6	I-46 (43%) II-62 (57%)	<u>7.90</u> <u>6.49</u>	1.16 0.82	F(1, 106)=0.007
Religião	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	1.43 <u>1.79</u>	0.65 0.98	F(1, 106)=4.561*
Saúde	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	3.17 <u>3.37</u>	0.44 0.96	F(1, 106)=1.670
Controlo	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	<u>4.80</u> <u>4.32</u>	1.34 1.40	F(1, 106)=3.236
Tempo (anos) de frequência	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	3.24 <u>4.16</u>	1.98 1.50	F(1, 106)=7.611**
A1-Atitude c/Instituição	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	4.57 <u>4.61</u>	0.81 0.55	F(1, 106)=0.133
A2- Atitude c/Instituição	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	<u>4.41</u> <u>3.74</u>	0.88 1.46	F(1, 106)=7.640**
A3- Atitude c/Instituição	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	1.54 <u>1.61</u>	0.86 1.22	F(1, 106)=0.109
A4- Atitude c/Instituição	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	1.76 <u>2.13</u>	1.29 1.32	F(1, 106)=2.092
B1-Atitude c/ Envelhecimento	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	<u>3.39</u> <u>3.15</u>	0.71 0.72	F(1, 106)=3.103
Instrumentos de medida	N.º de Itens	Grupos/N	M	DP	F
B2 Atitude c/ Envelhecimento	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	2.35 <u>2.76</u>	0.99 0.76	F(1, 106)=5.903*
B3 Atitude c/ Envelhecimento	1	I-46 (43%) II-62 (57%)	3.07 <u>3.56</u>	0.57 0.78	F(1, 106)=13.408***

$p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

- Controlo { Controlo - Sinto que tenho controlo sobre o que acontece em quase todas as situações.
r10=Às vezes sinto que não controlo suficientemente a direcção que a minha vida está a tomar.
- Atitude perante a USE; { a1-Considera importante a frequência da Universidade Sénior de Espinho?
a2-Considera importante divulgar a existência da Universidade Sénior de Espinho?
a3- Considera a possível desistência da frequência da Universidade Sénior de Espinho?
a4-Considera o possível fim da Universidade Sénior de Espinho?
- Atitude perante o envelhecimento { b1-Em relação ao envelhecimento sente-se inseguro, (...)?
b2-Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si? (preocupado (...)?)
b3-Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?

Pode observar-se que a análise de variância revelou um efeito significativo da escolaridade na solidão (UCLA) em que $[F(1,106)=5.437; p<0.05]$, na satisfação com a vida (SWLS) em que $[F(1,106)=10.363; p<0.01]$ e nas variáveis: religião $[F(1,106)=4.561; p<0.05]$, tempo de frequência da USE $[F(1,106)=7.611; p<0.01]$, atitude para com a USE (a2 - Considera importante divulgar a existência da Universidade Sénior de Espinho?) em que $[F(1,106)=7.640; p<0.01]$, atitude para com o envelhecimento (b2 - Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si? (preocupado (..)? em que $[F(1,106)=5.903; p<0.05]$ e (b3 - Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?) em que $[F(1,106)=13.408; p<0.001]$.

Pode verificar-se também que os alunos que completaram um curso (grupo II) revelam um índice médio mais elevado de solidão ($M=36.10$, $DP=6.95$), de religião ($M=1.79$, $DP=0.98$), de tempo de frequência ($M=4.16$, $DP=1.50$), de atitude para com o envelhecimento (b2 - Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si? (preocupado (..)? em que ($M=2.76$, $DP=0.76$) e (b3 - Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?) em que ($M=3.56$, $DP=0.78$).

3. 4 Correlações entre variáveis psicológicas e sócio-psicológicas

A solidão é avaliada pela escala UCLA e pela auto-avaliação da solidão. Verificou-se que a UCLA, a escala que avalia a solidão que cada um percebe, se relaciona positivamente com a avaliação da solidão "Até que ponto se sentiu só nos últimos dois (2) meses?" ($r= 0.622$, $p<0.01$) e com o terceiro item relativo à atitude perante o envelhecimento "Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?" ($r= 0.233$, $p<0.05$), mas negativamente com o primeiro "Considera importante a frequência da U. S. E.?" ($r= -0.292$, $p<0.01$) e segundo "Considera importante divulgar a existência da U.S. E.?" ($r= -0.281$, $p<0.01$) itens relativos à atitude perante a instituição, com o segundo ($r= -0.355$, $p<0.01$) relativo à atitude perante o envelhecimento "Está preocupado de algum dia adoecer e não ser capaz de cuidar de si?". Pode observar-se no quadro 8. uma associação negativa entre a solidão e a percepção do número da rede de suporte social do questionário SSQ6 ($r= -0.494$, $p<0.01$) e com a satisfação com a vida (SWLS) em que ($r= -0.654$, $p<0.01$).

Quadro 8 - Correlações entre as dimensões dos instrumentos do estudo

	UCLA	SWLS	SSQ6N
UCLA	-		
SWLS	- 0.654***	-	
SSQ6N	- 0.494**	0.377**	
SSQ6S	0.094	- 0.044	0.266**

$p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

3.5 Preditores de solidão

Na medida em que se verificou que algumas variáveis psicológicas e sócio-psicológicas estavam também correlacionadas umas com as outras, foi realizada uma análise de regressão múltipla *stepwise*.

No quadro 9 pode ser observada a análise de regressão múltipla *stepwise* utilizada neste estudo para determinar que factores sócio-demográficos, psicológicos e sócio-psicológicos (de atitude) prediziam a solidão, permite-nos observar que duas variáveis sócio-demográficas emergiram como preditores independentes e significativas da solidão num primeiro conjunto: a idade ($\beta=0.32$) e a profissão que cada um exerceu durante a vida activa ($\beta=-0.25$).

A primeira equação contribui em 15% para a explicação da variância no score solidão. O segundo conjunto é constituído pelas variáveis de bem-estar subjectivo. Nesta segunda equação, a dimensão satisfação com a vida deu a maior contribuição para a predição da solidão ($\beta=0.66$), seguindo-se-lhe o número da rede de suporte social (SSQ6N) em que ($\beta=-0.29$), a satisfação com a rede de suporte social (SSQ6S) em que ($\beta=0.16$) e uma variável sócio-demográfica, o estado civil, em que ($\beta=0.17$).

No terceiro conjunto, a satisfação com a vida ($\beta=0.66$) continua a ter uma maior contribuição para a predição da solidão, seguindo-se-lhe a variável sócio-psicológica relativa à divulgação da Universidade Sénior de Espinho ($\beta=-0.38$), as dimensões de bem-estar subjectivo relativas ao número do suporte social ($\beta=0.24$), à satisfação com o suporte social ($\beta=0.23$) e as variáveis dos factores de atitude face ao possível fim da instituição ($\beta=-0.21$) e atitude face à autonomia na velhice ($\beta=-0.19$) e ao envelhecimento ($\beta=0.24$).

Quadro 9 - Modelo sequencial de factores sócio-demográficos, de bem-estar subjectivo e sócio-psicológicos^a

Variáveis predictoras	Step 1	Step 2	Step 3
Factores sócio-demográficos			
Profissão própria	-0.25***		
Idade	0.32***		
Estado Civil		0.17***	
Factores de bem-estar subjectivo			
Satisfação com a vida (SWLS)		-0.66***	-0.66***
SSQ6N (número de pessoas da rede)		-0.29***	-0.24***
SSQ6S (percepção da satisfação com a rede)		-0.16***	0.23***
Factores atitudinais			
Considera importante divulgar a existência da USE?			-0.38***
Considera a possível desistência da frequência da USE?			
Considera possível o fim da USE?			-0.21***
Em relação ao envelhecimento sente-se			
Esta preocupado de algum de adoecer e não ser capaz de cuidar de si?			-0.19***
Ficar mais velho é melhor ou pior do que pensava?			0.24***
R ²	0.15***	0.55***	0.78***
F (2, 107)	9.54***	29.75***	48.31***

$p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

^a Os valores b estão indicados à medida que as variáveis foram entrando

Por conseguinte, o primeiro conjunto inclui apenas medidas sócio-demográficas, o segundo contém (em adição ao primeiro conjunto) as variáveis psicológicas como variáveis preditores e o terceiro conjunto contém (em adição aos dois primeiros conjuntos) as variáveis sócio-psicológicas. Pode observar-se que no 3º conjunto nenhuma variável sócio-demográfica emergiu como preditor significativo de solidão. A dimensão satisfação com a vida explica concomitantemente nos dois últimos conjuntos 66% da variância total, o que conduz à constatação de uma maior eficácia preditiva, face às demais variáveis. As variáveis destes três conjuntos explicaram 78% da variância nos scores de solidão.

Discussão

Um dos objectivos deste estudo foi analisar o papel que as Universidades da Terceira Idade desempenham na percepção da solidão, nos indivíduos se-

niores que as frequentam. Ao considerar que a satisfação com a vida e a percepção do número de elementos da rede social de apoio ou de suporte social e a satisfação com a mesma são basilares para o bem-estar subjectivo e, que constituem uma estratégia de *coping* bastante eficiente para que o indivíduo se sinta menos só, foi determinante avaliar estas dimensões psicológicas, assim como outros factores inerentes, designadamente: factores sócio-demográficos (profissão exercida durante a vida activa, escolaridade, idade, tempo de frequência da instituição) e factores sócio-psicológicos (percepção da saúde e do controlo, a atitude que se assume para com o envelhecimento e para com a instituição). De facto, os resultados obtidos nestas duas dimensões apontam para o papel importante que uma Universidade da Terceira Idade pode desempenhar como estratégia de "*coping*" para lidar com a experiência da solidão, ao relacionarem-se negativamente com esta emoção e de uma forma bastante significativa.

Para dar cumprimento a este objectivo analisou-se a validade e a fidelidade dos instrumentos de avaliação das dimensões psicológicas relativas ao bem-estar subjectivo, como a seguir se passa a expor. A Escala de Suporte Social reduzida (SSQ6) é composta por duas sub escalas que espelham duas vertentes: a percepção que o sujeito tem do número de elementos que constitui a sua rede (SSQ6N) e a satisfação que este tem com essa mesma rede (SSQ6S). Os valores dos índices de consistência interna obtidos na sub escala deste questionário – SSQ6N – foi de ($\alpha=0.97$) e na subescala – SSQ6S – assumiu o valor de ($\alpha=0.95$). Estes valores não se afastam dos verificados por Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) que foram respectivamente ($\alpha=0.97$) e ($\alpha=0.98$) e dos valores obtidos por Pinheiro (2002), aquando da aferição da escala a uma população de estudantes universitários, que foram de ($\alpha=0.90$) em ambas as escalas. O índice de consistência interna da escala que avalia a solidão vivenciada por cada sujeito (UCLA) foi de ($\alpha=0.87$) e a da escala que o grau de satisfação com a vida (SWLS) foi de ($\alpha=0.89$). Estes valores são próximos dos verificados por Neto (1992), aquando da aferição da escala à população portuguesa, que foi de ($\alpha=0.87$) na UCLA; neste estudo, a SWLS apresentou valores um pouco superiores aos de Neto (1993) na sua aferição da escala a uma população de jovens adolescentes que foi de ($\alpha=0.78$). Este autor (1993, p. 129) refere o índice obtido por Diener *et al.* (1984) junto de "jovens universitários americanos, 0.87", pelo que se constata que os resultados deste estudo estão em consonância com os dos autores das escalas. As correlações entre estas dimensões estão em consonância com as previstas nos diferentes construtos. A da solidão relaciona-se negativamente com a da satisfação com a vida (SWLS), com a da rede social de apoio

(SSQ). Os resultados obtidos demonstraram que estes instrumentos de avaliação psicológica apresentaram propriedades psicométricas satisfatórias.

Na prossecução deste estudo e conforme primeira hipótese, onde se prevê que os alunos mais idosos da Universidade Sénior de Espinho (USE) apresentem índices médios de solidão mais elevados, a amostra foi dividida em dois grupos, sendo o primeiro constituído por indivíduos com idade até aos 60 anos e o outro grupo por indivíduos com mais de 60 anos. Esta hipótese foi confirmada pois que 'os maiores de 60 anos' apresentaram um índice médio mais elevado do que os mais jovens na Escala da Solidão, enquanto que os mais novos apresentaram scores médios menos elevados na Escala da Solidão. Lopata, Heinemann e Baum (1982, p. 312) sublinham que "muitas viúvas, especialmente as mais velhas, falta-lhes apenas o conhecimento, competências, auto-confiança que é necessário para tirar vantagem dos seus recursos. A maioria é dependente da sua família, especialmente dos seus filhos, velhos amigos e vizinhos para aliviar a solidão", o que está em consonância com os resultados obtidos. Os mais novos sentem-se responsáveis pela direcção da sua vida pelo que podem fazer projectos de futuro e, consequentemente, sentem-se mais satisfeitos com a sua vida o que os torna mais felizes e menos sós.

A segunda hipótese não foi confirmada. Esta prevê que os casados apresentem índices médios de solidão menos elevados. O efeito principal do estado civil não se revelou significativo nesta dimensão. Rubenstein e Shaver (1982) verificaram que os casados eram menos sós do que os não casados. Dado que as variáveis sócio-demográficas, sócio-psicológicas e de bem-estar subjectivo também estavam correlacionadas umas com as outras, foi realizada uma análise de regressão. Foi utilizada uma regressão múltipla *stepwise* para determinar as variáveis preditoras da solidão. O primeiro conjunto contém as variáveis sócio-demográficas e, aquando da adição do segundo conjunto, o das variáveis do bem-estar subjectivo, o estado civil explicou apenas 17% da solidão, conforme se pode observar no quadro 9. No entanto, pela observação dos resultados obtidos na equação de regressão hierárquica, pode inferir-se que o estado civil não é relevante no conjunto das dimensões avaliadas, pois os factores de bem-estar subjectivo e atitudinais têm uma maior contribuição para a predição da solidão, como se pode observar no terceiro conjunto (em adição aos dois primeiros). Estes resultados são consistentes com os obtidos por Neto (2000) em que os factores psicológicos contribuíram significativamente mais para a explicação da solidão.

Para verificar a terceira hipótese onde se prevê que o ter exercido uma profissão durante a vida activa pode influenciar o estado de solidão de cada um,

dividiu-se a amostra em dois grupos: o primeiro com 74 (69%) alunos e o segundo com 34 (31%) alunos. A hipótese foi confirmada pois o grupo de alunos, que exerceu uma profissão durante a vida activa, obteve um *score* médio mais elevado na solidão. As pessoas que frequentam uma Universidade da Terceira Idade e exerceram uma profissão durante a vida activa encontram-se reformadas, pelo que a sua rede social diminuiu, bem como os seus contactos sociais com os colegas de trabalho. A reforma, se não foi preparada, pode tornar-se uma fonte de solidão. A educação e profissão exercida são duas componentes do estatuto social, que como Lopata, Heinemann e Baum (1982) constataram, a amizade era mais vezes indicada pelas mulheres da classe média como tendo um significado especial para não se sentirem sós. Os alunos que frequentam a Universidade Sénior de Espinho, situam-se na classe média, como pode ser observado através das características da amostra estudada, reformaram-se e a sua rede social de amizades desenvolvidas durante o exercício da sua profissão ficou mais reduzida, pelo que se sentem mais sós.

A quarta hipótese previa que o grau de escolaridade influenciasse o estado de solidão, o que foi confirmado, pois o efeito da escolaridade revelou-se significativo. Para dar cumprimento a este estudo a amostra foi dividida em dois grupos: 46 alunos sem curso superior (43%) e 62 alunos com curso superior (57%). Os alunos com curso superior obtiveram um *score* médio mais elevado na solidão. Estes resultados não são consistentes com as conclusões do estudo de Lopata, Heinemann e Baum (1982) que referem que, quanto mais educada for uma mulher, melhor desenvolverá estratégias para lidar com a solidão. Mas, em Portugal, as mulheres mais instruídas exerceram uma profissão durante a vida activa, e aquando da sua frequência da Universidade, já estão reformadas e sentem-se, provavelmente, mais sós. Assim, no que concerne às quatro primeiras hipóteses relativas a aspectos sócio-demográficos da Universidade Sénior de Espinho constatou-se que se verificaram parcialmente, pois os resultados obtidos tiveram significância estatística e apontaram índices médios mais elevados de solidão nos alunos mais idosos, nos que exerceram uma profissão durante a vida activa e nos que obtiveram um grau de escolaridade mais elevado (com curso superior).

A quinta hipótese foi confirmada, pois a (UCLA) solidão está negativa e significativamente correlacionada com a (SWLS) satisfação com a vida, com a percepção do número de elementos de apoio social. Estes resultados são consistentes com os de Neto (1997), assim como os de Neto e Barros (2000). Embora não se pretenda efectuar inferências causais dos dados obtidos, é-se de opinião que a sexta hipótese em que se previa que os factores de bem-estar subjectivo fossem preditores da solidão mais importantes do que os factores

demográficos e sócio-psicológicos foi confirmada através dos resultados da análise da regressão hierárquica que contribuíram para a predição da solidão. As variáveis relativas aos factores enunciados estão incluídas no terceiro conjunto, que contém os factores de bem-estar subjectivo e os factores sócio-psicológicos (em adição aos dois primeiros conjuntos). Os factores sócio-demográficos foram preditores fracos de solidão enquanto que o seu preditor mais forte foi a satisfação com a vida, isto é, quanto maior for a satisfação com a vida, menor é a solidão. Relativamente à satisfação com a vida Neto (1997, p. 357) sublinha que "variáveis demográficas individuais raramente explicaram mais do que um pouco da variância do bem-estar", o que podemos extrapolar para a solidão e que é consistente com a última hipótese. Os factores de bem-estar subjectivo são fortes preditores da solidão, conforme se pode observar nos resultados obtidos na equação de regressão *stepwise*. Note-se, contudo, que os construtos como a satisfação com a vida, a percepção do suporte social (rede de apoio social), a atitude para com a instituição e para com o envelhecimento estão associadas negativamente à solidão, sendo significativamente responsáveis pelo eclodir deste sentimento.

Em suma, embora a amostra tenha sido pequena e os resultados não se possam generalizar, é possível retirar algumas conclusões, pois este trabalho respondeu a algumas questões levantadas a propósito da relação entre a frequência da Universidade Sénior de Espinho e a solidão e um envelhecimento bem sucedido, em que as pessoas mais idosas se possam sentir satisfeitas com a vida.

Referências

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.
- Emídio, J., Firmino, H. e Serra, A.V. (1989). Estados de solidão na população em geral. *Psiquitria Clínica*, 10, 49-54.
- Fernandes, A.F. (1997). *Velhice e sociedade*. Lisboa: Celta Editores.
- Lopata, H. Z., Heinemann e Baum, J. (1982). Loneliness: antecedents and coping strategies in the lives of wives. In L. A., Peplau, D. Perlman, (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 310 - 326). New York: John Wiley & Sons.
- Neto, F. (1989). A escala da solidão UCLA: adaptação portuguesa. *Psicologia Clínica*, 2, 65 - 79.

- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behaviour and Personality*, 20 (1), 15 – 22.
- Neto, F. (1992). *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social. F. P. C. E. U.P.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, (2), 125–134.
- Neto, F. (1999). As pessoas idosas são pessoas: aspectos psico-sociais do envelhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, III, (2), 297-322.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55 – 70.
- Neto, F. (2000). *Psicologia social*, Volume II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. e Barros, J. (2000). Predictors of loneliness among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Social Behaviour and Personality*. 28, 193–206.
- Neto, F. e Barros, J. (2002). Satisfação com a vida: diferenças conforme a religião e a cultura. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI, (2), 349 – 361.
- Pinheiro, M.R.M., Ferreira, J.A.G. (2002). O questionário de suporte social: adaptação e validação portuguesa do social support questionnaire (SSQ6). *Psychologica*. 30, 315-333.
- Pinquart, M. (2003). Loneliness in married, widowed, divorced and never-married older adults. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 20(1), 31 – 53.
- Russell, D.W. (1996). The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20–40.
- Sarason, B.R., Shearin, E.N., Pierce, G.R. e Sarason, I.G. (1987). Interrelations of social support measures: theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52, (4), 813 – 832.
- Sarason, I.G. Levine, H.M., Basham R.B. e Sarason, B.R., (1983). Assessing social support: the social support questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, (1), 127 – 139.
- Sarason, I.G., Sarason, B., Shearin, E.N. e Pierce, G.R. (1987). A brief measure of social support : practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*. 4, 497 – 510.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (3), 503 – 515.

LONELINESS AMONG OLD PEOPLE: THIRD AGE UNIVERSITIES

Helena Monteiro

Félix Neto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: The loneliness was examined in a sample of 108 students of USE Universidade Sénior de Espinho). Hierarchical regression analyses were used to put in evidence the predictors of loneliness. It was evidenced that the satisfaction with life and the perception of the number of elements of the social support and the satisfaction with the same one are determinative in the perception of the loneliness. However, because of the relative smallness of the sample a conclusive interpretation would be premature.

KEY-WORDS: *Third Age Universities, ageing, loneliness.*

EFEITO DE SALIÊNCIA PARA PSICOLOGIA E FREUD E TRANSFERÊNCIA POSITIVA PARA OS ITENS PRECEDENTES*

Amâncio C. Pinto
Faculdade de Psicologia, U. Porto, Portugal

Resumo

O efeito de saliência ou von Restorff refere-se à facilidade de evocação de um item isolado numa série de itens similares. Duas experiências foram realizadas para investigar este efeito usando uma lista de psicólogos famosos de familiaridade intermédia num total de 15 itens. Na primeira experiência efectuada com 60 universitários de psicologia verificou-se um efeito equivalente significativo usando como itens salientes a categoria e o item mais notável: Psicologia e Freud. A segunda experiência, realizada com 54 universitários, investigou os efeitos de transferência positiva ou negativa da evocação superior dos dois itens salientes, juntos ou interpolados, sobre os itens adjacentes. Reproduziu-se o efeito de saliência e verificou-se um efeito de transferência positiva para os itens precedentes, quando os itens salientes são seguidos. O estudo inclui ainda uma listagem do grau de familiaridade dos nomes de psicólogos notáveis efectuada a 116 estudantes de psicologia que serviu para seleccionar os materiais das experiências realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: *Efeito de saliência, evocação livre, transferência adjacente, psicólogos notáveis.*

Há um fenómeno clássico e robusto, observado no âmbito da memória episódica, que se traduz por uma memória superior para as informações que são percebidas como novas, únicas, salientes e distintas no contexto da sua ocorrência. Embora haja referências a este fenómeno na literatura psicológica que remontam aos primórdios da psicologia científica (Calkins, 1896), esta observação foi conhecida e designada durante várias décadas pelo efeito von Restorff em homenagem à investigadora alemã Hedwig von Restorff que o analisou sistematicamente (Restorff, 1933). Mais recentemente o efeito von Restorff aparece designado na literatura por efeito de saliência ou isolamento ("isolation" e "distinctiveness" em inglês) como é referido em vários estudos (e.g., Hunt, 1995; Hunt e Lamb, 2001; Kelley e Nairne, 2001). O efeito von Restorff constitui juntamente com os efeitos de primazia e recência, um dos

Morada (address): Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, R. Dr Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto, Portugal. E.mail: amancio@fpce.up.pt

* Partes desta investigação foram apresentados no II Congresso Hispano-Português de Psicologia realizado em Lisboa de 22-25 de Setembro de 2004.

três principais efeitos da posição serial (e.g., Murdock, 1962; Pinto, 1984, p. 2-11; 1986) ao indicarem um grau de evocação superior em relação aos itens de outras posições e zonas da série de itens apresentados.

No primeiro estudo científico conhecido sobre o efeito do isolamento, Calkins (1896) estudou os efeitos de primazia, recência e saliência (vividez) usando como materiais de estudo pares de itens formados por cores ou dígitos emparelhados com números de 2 dígitos, tendo manipulado o relevo e a vividez do item divergente, aumentado o número para 3 dígitos ou pronunciando-o de modo mais intenso. O par manipulado em termos de vividez obteve uma percentagem correcta na ordem dos 52,4% em comparação com o par de controlo de apenas 29,9%. Por sua vez, o estudo de Restorff (1933) consistiu basicamente na apresentação de listas de 10 itens verbais, constituídas por nove itens semelhantes (ex., sílabas sem significado ou números) e por um item divergente (ex., número ou sílabas) que aparecia na segunda ou terceira posição na série. Após um intervalo de retenção de 10 minutos, preenchido com a memorização de um texto, os participantes evocaram o item isolado e divergente face ao contexto de fundo em que surgia numa percentagem superior em relação à média dos restantes itens da lista.

O efeito de saliência foi objecto de manipulações experimentais diversas, quer de natureza física, semântica, conceptual ou categorial, quer de natureza expressiva e corporizada. Embora tenha havida revisões periódicas da literatura científica sobre o efeito de saliência (e.g., Wallace, 1965; Cimbalo, 1978; Schmidt, 1991; Kelley e Nairne, 2001), há alguns estudos que merecem ser mencionados pelo seu valor e especificidade. Assim Jones e Jones (1942) verificaram um grau de retenção superior para o 7º item apresentado a vermelho numa lista de 10 sílabas, em que as restantes estavam escritas a preto. Fowler e Barker (1974) verificaram uma memória superior num texto a ser sublinhado do que num texto lido já sublinhado, embora a relevância do que é sublinhado fosse considerada importante. Ellis et al. (1971) verificaram uma evocação elevada para o item saliente, que era a foto de um nu no meio de uma série de 15 gravuras de objectos comuns. Num estudo similar, Schmidt (2002) usou a foto de um nu no meio de uma série de fotos de pessoas vestidas e vice-versa e verificou um grau de evocação significativamente mais elevado para o item saliente. Averiguou-se também que a raça e cor foram consideradas mais salientes do que o sexo na categorização que crianças entre os 3 aos 5 anos que viviam numa comunidade de brancos faziam de si próprios e das outras (Ramsey, 1991). A percepção da realidade em termos de cor, tamanho e configuração parece ser um índice primordial no processo de categorização a nível desenvolvimental.

Em termos semânticos e categoriais, Hunt e Mitchell (1982) verificaram que a saliência baseada numa categoria diferente da série (animais versus instrumentos musicais) era evocada num grau significativamente superior (e.g., Schmidt, 1985). O grau de saliência pode ser provocado pela própria pessoa, convertendo acontecimentos comuns em acontecimentos distintos, bizarros ou corporizados, como acontece quando se transforma uma das associações simples em imagens bizarras ou se teatraliza uma das ideias ou episódios da leitura de um conto. Esta superioridade obteve-se na evocação de imagens mentais bizarras em contraste com imagens plausíveis (e.g., O'Brien e Wolford, 1982; Einstein, McDaniel, e Lackey, 1989) e actos corporizados face a actos presenciados (e.g., Nyberg, Nilsson, e Bäckman, 1991; Saltz e Donnerwerth-Nolan, 1981).

Estes e muitos outros estudos revelam que uma informação única e divergente é melhor aprendida e recordada do que a informação comum e habitual, tornando o efeito de saliência um fenómeno robusto no âmbito dos estudos da memória episódica.

Por que é que o desempenho de memória para um acontecimento saliente, especial ou distinto numa sequência de eventos comuns é superior em relação aos restantes eventos que o rodeiam, facilitando uma melhor recordação futura? O desempenho não é melhor porque os eventos são especiais, ou são especiais porque produzem uma memória melhor, porque uma explicação deste tipo é falaciosa. As explicações propostas para o efeito de saliência têm de ser diferentes e foram sugeridas várias.

A perspectiva gestaltista, em que von Restorff se inseriu, defendeu que cada item produzia um traço neuronal. Quando itens inseridos em listas de 10 ou mais itens são similares, os traços neuronais compostos formam um grupo homogéneo, descaracterizando-se na sua individualidade e constituindo um fundo em relação ao qual se torna mais fácil distinguir-se um item divergente, que toma a forma de figura a contrastar com o fundo (Koffka, 1935).

No âmbito da teoria da interferência, o item saliente é melhor recordado, porque a diferenciação e discriminação física ou conceptual que apresenta em relação aos itens restantes reduz significativamente o grau de interferência proactiva ou retroactiva que se desenvolve quando há vários itens similares na série (e.g., Gibson, 1942; Underwood, 1964).

No âmbito dos níveis de processamento, o item saliente recebe uma atenção maior devido às suas características mais discriminativas sendo objecto de uma codificação mais profunda e por consequência mais durável (e.g., Eysenck, 1979; Lockhart, Craik e Jacoby, 1976). O item saliente é ainda objecto

de um número de repetições maior (e.g., Rundus, 1971; Dunlosky, Hunt, e Clark, 2000). Refira-se a propósito que Jenkins e Postman (1948) consideraram que a maior atenção concedida era o mecanismo que explicava a vantagem do item saliente e Green (1956) acrescentou que o item isolado ao provocar surpresa no sujeito despertava uma maior atenção em relação aos restantes itens.

De acordo com um modelo de reconstrução e recuperação de memória, os índices ou pistas que mais auxiliam o processo de recordação são aqueles que são mais específicos e únicos. Como o item isolado tem maior probabilidade de produzir e codificar índices únicos em contraste com os restantes itens circundantes, o índice criado, por ser mais específico e não se encontrar saturado, é um guia mais eficaz no processo de recordação (Roediger e Guynn, 1996; Tulving, 1983; Bird, 1980; Watkins e Watkins, 1975).

Cada uma ou até mesmo todas estas explicações podem ser apropriadas numa ou noutra tarefa ou procedimento experimental específico, mas a exclusão de uma explicação e a adopção de outra face a um resultado experimental não significa que se esteja perante o modelo que melhor explica o efeito de saliência em geral. O efeito de saliência depende de ser ou não percebida a diferença ou discrepância e até mesmo da perspectiva com que o sujeito percebe a realidade. Num estudo anterior por mim realizado e não publicado verifiquei a ausência do efeito de saliência para a palavra "mil" na 8ª posição numa série de 15 palavras monossilábicas comuns em comparação com o item "lar" na mesma posição num grupo de controlo. Talvez o efeito fosse observado se usasse a grafia "1000" na série de itens monossilábicos. Por sua vez a perspectiva do sujeito também conta, como provou o estudo de Pichert e Anderson (1977). Neste estudo, um aparelho de TV a cores pode ser um item saliente na perspectiva do ladrão que lê uma história sobre o estado e conteúdo de uma casa, ou um item irrelevante na perspectiva de alguém que pretende comprá-la. O inverso também pode acontecer no caso do mau estado do telhado.

O estudo aqui apresentado não pretende avaliar modelos explicativos alternativos para o efeito de saliência, mas apenas tentar descobrir novas situações experimentais em que este efeito pode ocorrer. O objectivo específico foi analisar o efeito de saliência a nível conceptual, tentando verificar se há ou não uma diferença em termos de evocação livre com a presença da categoria face ao exemplar de maior familiaridade e usando novos materiais de investigação. Partindo da lista elaborada por Haggbloom et al., (2002) sobre os 100 psicólogos mais notáveis do séc. XX, seleccionou-se uma lista de 15 nomes de psicólogos notáveis pouco conhecidos. Numa lista de 15 nomes, o

item “Psicologia” foi inserido a meio da lista num Grupo e o nome considerado mais familiar e notável a partir de um estudo prévio, que se verificou ser “Freud” no outro Grupo. O Grupo de controlo incluía na posição equivalente da série um nome de notoriedade similar aos restantes nomes da série. Comparar o item categorial “Psicologia” com o item de frequência de maior produção “Freud” não deverá ser muito diferente em termos de formato de evocação livre imediato do formato obtido com o item categorial “Frutos” e o item de frequência de maior produção “Maçã”. A opção por materiais mais específicos referentes a nomes de psicólogos notáveis a partir da lista elaborada por Haggbloom et al., (2002) não se baseia em razões teóricas, mas pretende simplesmente ampliar as situações e os materiais em que o efeito de saliência possa ocorrer.

Estudo Prévio

Tendo em conta o estudo de Haggbloom et al., (2002) da ordenação dos 100 psicólogos e investigadores mais notáveis do séc. XX, seleccionaram-se os primeiros 45 nomes da lista ordenada com o objectivo de constituir uma lista de 15 itens de familiaridade média em termos de notoriedade e conhecimento para esta investigação. A lista de 45 nomes foi ordenada por ordem alfabética e distribuída a uma amostra de 120 estudantes em 3 colunas de 15 nomes cada. Os participantes eram alunos do 2º ano do curso universitário de psicologia, 90% dos quais tinham idades compreendidas entre os 19 e os 22 anos, sendo 18 do sexo masculino e tendo realizado a tarefa nas últimas semanas do primeiro período escolar.

As instruções foram divididas em 4 fases. Na 1ª fase os estudantes foram solicitados a escrever o símbolo (+) à frente do nome dos 15 psicólogos e investigadores que melhor conheciam (considerados mais importantes e famosos, independentemente da área de psicologia). Na 2ª fase, dos 15 psicólogos e investigadores assinalados com (+), foram seleccionados “os 5 mais de todos” em termos de familiaridade e importância, acrescentando um segundo sinal (+). Ficavam assim escolhidos 5 psicólogos assinalados com (++) e 10 psicólogos com (+). Da lista dos 30 restantes, eram seleccionados na 3ª fase, os 15 psicólogos e investigadores menos conhecidos e assinalados com o sinal (-). Destes foram ainda seleccionados os 5 menos conhecidos de todos e assinalados com (--). Esta prova foi realizada em grupos de cerca de 10-15 estudantes, sem tempo limite, com uma duração média de 8 minutos.

Resultados

Quatro estudantes não cumpriram as instruções e foram omitidos, restando um total de 116 participantes. Aos psicólogos e investigadores cotados com o sinal (++) foi atribuído o valor 5, com (+) o valor 4, o valor 2 a (-) e 1 a (--). Os 15 psicólogos e investigadores que não foram assinalados com nenhum sinal (+) ou (-) foi-lhes atribuído o valor intermédio 3. A lista ordenada em termos do grau maior de familiaridade e conhecimento para o grau menor está exposta no Quadro 1.

Quadro 1 - Valores médios de familiaridade e conhecimento de 45 psicólogos e investigadores ordenados por estudantes universitários de psicologia com formação inicial de (++) e (+) a (- e --). O valor 5 e 4 foi atribuído ao sinal (++) e (+) e 1 e 2 ao sinal (-- e -). Os 15 psicólogos que não foram assinalados com nenhum sinal (+) ou (-) foi-lhes atribuído o valor intermédio 3.

N.º	Nomes	M	N.º	Nomes	M	N.º	Nomes	M
1	Freud, Sigmund	5.0	16	James, William	3.1	31	Neisser, Ulric	2.4
2	Piaget, Jean	4.9	17	Hull, Clark L.	3.1	32	Asch, Solomon E.	2.4
3	Pavlov, Ivan P.	4.7	18	Tolman, Edward C.	3.1	33	Kelley, Harold H.	2.4
4	Erikson, Erik H.	4.6	19	Cattell, Raymond B.	2.9	34	Bower, Gordon H.	2.2
5	Watson, John B.	4.5	20	Kohlberg, Lawrence	2.9	35	Osgood, Charles E.	2.2
6	Bandura, Albert	4.4	21	Simon, Herbert A.	2.9	36	Seligman, Martin E. P.	2.2
7	Skinner, B. F.	4.3	22	Campbell, Donald T.	2.8	37	Tulving, Endel	2.2
8	Rogers, Carl R.	4.2	23	Hilgard, Ernest R.	2.8	38	Schachter, Stanley	2.2
9	Thorndike, Edward	4.1	24	Miller, Neal E.	2.8	39	Bruner, Jerome S.	2.1
10	Maslow, A. H.	4.1	25	Guilford, J. P.	2.6	40	Eysenck, H. J.	2.1
11	Jung, C. G.	3.6	26	Allport, Gordon W.	2.6	41	Hebb, D. O.	2.0
12	Miller, George A.	3.4	27	McClelland, David	2.6	42	Mischel, Walter	2.0
13	Harlow, Harry F.	3.3	28	Jones, Edward E.	2.5	43	Festinger, Leon	2.0
14	Chomsky, Noam	3.3	29	Brown, Roger	2.5	44	Kagan, Jerome	1.9
15	Lewin, Kurt	3.3	30	Sperry, Roger W.	2.5	45	Zajonc, R. B.	1.6

A observação do Quadro 1 sugere que os nomes de psicólogos que obtiveram 4 ou mais pontos tanto fazem parte do programa de disciplinas iniciais do curso de psicologia, como constituem referências da cultura geral frequentemente citados em artigos de divulgação na imprensa generalista. Os psicólogos menos citados e que obtiveram as médias mais baixas de notoriedade, podem surpreender num ou noutro caso o

leitor menos prevenido, mas normalmente são casos de investigadores que desenvolveram teorias e investigações em áreas mais restritas e que são objecto de estudo de disciplinas mais adiantadas no curriculum de psicologia.

Com o objectivo de constituir uma lista de materiais para as experiências seguintes, optou-se por omitir os nomes dos psicólogos com cotações mais extremas e escolheram-se nomes de familiaridade média em termos de notoriedade e conhecimento e com características homogêneas. Para evitar que um ou outro nome da lista ascendesse subitamente a um grau de divulgação maior pela referência feita nas aulas ou em trabalhos escolares, o período temporal das duas experiências seguintes foi circunscrito às duas semanas posteriores à realização desta tarefa.

Experiência 1

O objectivo da primeira experiência foi verificar a existência ou não de um efeito de saliência com uma lista de itens referentes a nomes de psicólogos notáveis, manipulando-se a categoria dominante e o nome mais familiar ou conhecido da lista. Não há indicações, tanto quanto sei, de que a categoria ou o nome mais típico produzam um efeito de saliência da mesma grandeza ou de grandeza diferente numa prova de evocação livre imediata. Estudos anteriores por mim realizados indicaram que a categoria “psicologia” produzia um efeito de saliência, mas a ausência de um grupo de controlo tornava este resultado inconclusivo (Pinto, 2004). Nesta experiência, o item de controlo era um nome da lista considerado de tipicidade semelhante. Se o efeito de saliência for obtido para a categoria e para o nome mais típico, o segundo objectivo da experiência será verificar se há ou não uma transferência positiva, ou negativa, em relação aos itens adjacentes, $n-1$ e $n+1$.

Método

Participantes: Um grupo de 60 estudantes do curso de psicologia, que participou na ordenação dos investigadores expostos no Quadro 1, foi seleccionado para participar na semana seguinte. A faixa etária situava-se na sua quase totalidade entre os 19 e os 22 anos, dos quais 9 eram do sexo masculino. A experiência, realizada durante o tempo destinado a aulas práticas, foi apresentada como uma recolha de dados para ilustrar alguns efeitos de memória humana a discutir em aulas posteriores.

Materiais e planeamento: Da lista do Quadro 1, foram seleccionados os investigadores com um conhecimento e notoriedade média situada entre 2.4 e 3.1, omitindo-se o nome próprio e a inicial intermédia. Dos 18 nomes incluídos nesta faixa foram omitidos Neal Miller, Gordon Allport e Roger Brown. Neal Miller foi omitido para evitar confusões com George Miller mais conhecido; Gordon Allport porque o desvio padrão da média era bastante diferente dos restantes membros da lista (1.1 versus 0.7) e Roger Brown para evitar associações fáceis com um termo que significa cor (brown-castanho). Os 15 nomes que restaram formaram uma lista para ser apresentada visualmente ao ritmo de uma palavra cada 3 segundos. O nome "Campbell", que aparecia na posição 8 a meio da lista, foi substituído pela categoria "Psicologia" e pelo nome mais familiar e conhecido "Freud", constituindo as 3 condições da experiência: A-Psicologia; B-Freud e C-Campbell. Cada uma das 3 condições foi realizada por 20 sujeitos, tendo metade de cada Grupo visto a série de nomes de 1 a 7 e de 9 a 15 e a outra metade na ordem inversa. Assim na sub-condição A, 10 sujeitos viram os nomes de 1 a 7 e de 9 a 15 e a outra metade viram os nomes de 15 a 9 e depois de 7 a 1. O mesmo procedimento ocorreu para as condições B e C. As duas ordens de palavras na lista e as 3 condições formaram um total de 6 sub-grupos com 10 participantes cada.

Procedimento: A experiência foi realizada em grupos de 10 estudantes aleatoriamente distribuídos pelos 6 sub-grupos. Os materiais e instruções principais formaram uma série de slides, criados no programa PowerPoint e projectados numa tela a cerca de 3-4 metros de distância. Os sujeitos foram informados de que iriam ver uma série de investigadores mais ou menos notáveis, apresentadas ao ritmo de um nome cada 3 segundos e que no final da apresentação deveriam efectuar uma evocação livre do maior número durante 50 segundos. Um dos slides apresentava as instruções, que uma vez compreendidas, era seguido por um ensaio de treino com 3 nomes de romancistas portugueses. Não se verificando dúvidas no final do ensaio de treino, seguia-se o ensaio experimental. No conjunto, a sessão demorava menos de 10 minutos.

Resultados

Tratando-se apenas de uma lista única de 15 itens apresentada e evocada, os dados dos participantes nas 15 posições seriais foram codificados em termos de 0 e 1, sendo 1 a resposta correcta na respectiva posição serial. A percentagem de sujeitos que evocaram correctamente cada uma das 15 posições seriais em cada uma das 3 condições está exposta na Figura 1. A cate-

goria "Psicologia" e o nome "Freud" obtiveram uma evocação livre de 100%, equivalente ou superior à obtida pelo primeiro e último nome da lista, enquanto que o nome "Campbell" se ficou pelos 35%. No que se refere às diferenças de evocação na 8ª posição, as percentagens médias são significativas $F(2,57)=35,286$, $p<0.001$. Os resultados demonstraram um efeito de saliência ou efeito von Restorff para a categoria "Psicologia", assim como para o nome mais típico "Freud" e uma ausência de saliência para o nome menos típico "Campbell". O desempenho de 100% obtido pela categoria e pelo nome mais típico não permite diferenciar o valor relativo das duas condições em termos de saliência.

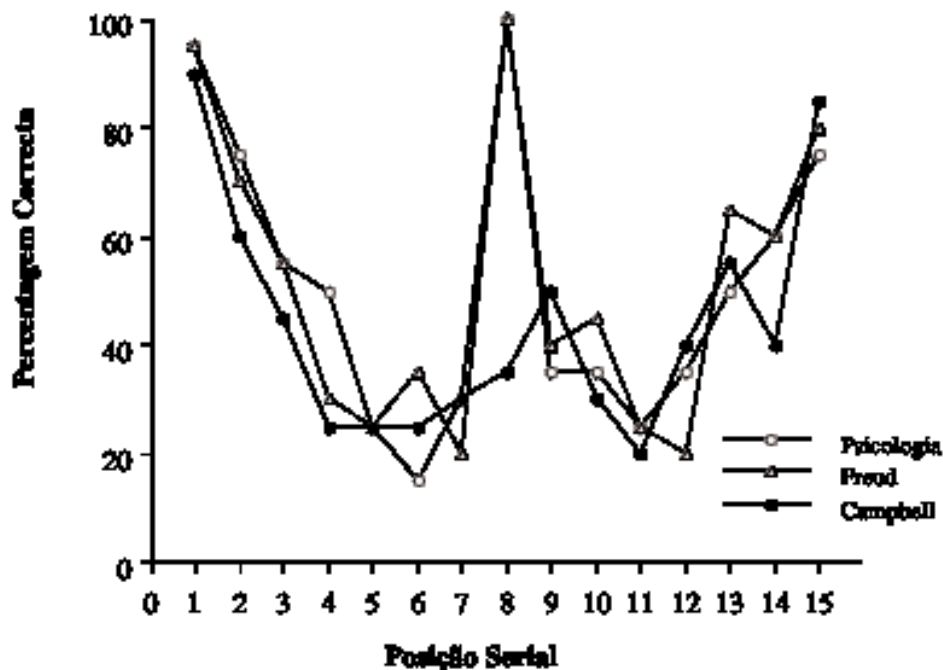


Figura 1: Percentagem de evocações correctas para nomes de psicólogos notáveis em função da posição serial, tendo o 8º item da série incluído a categoria "Psicologia", o nome mais familiar e conhecido "Freud" e o nome de controlo "Campbell".

A evocação média das listas "Psicologia", "Freud" e "Campbell", foi respectivamente 7.6, 7.7. e 6.6, mas as diferenças não foram significativas $F(2,57)=2.71$, $p<0.075$; Se se omitirem os resultados da 8ª posição na média de cada lista ou condição, as médias são semelhantes $F(2,57)<1$, respectiva-

mente 6.6, 6.7 e 6.2. Sendo o desempenho médio das listas equivalente, as diferenças observadas na 8ª posição são o resultado das variáveis manipuladas na experiência.

No que se refere ao segundo objectivo da experiência, será que o efeito de saliência obtido na 8ª posição gerou uma transferência positiva ou negativa em relação às posições adjacentes, $n-1$ e $n+1$? A percentagem de evocações correctas para os itens adjacentes $n-1$ e $n+1$ em relação à 8ª posição serial está exposta no Quadro 2. No conjunto das 2 condições que produziram efeitos de saliência, a média $n-1$ é inferior à média $n+1$ (25% versus 37.5%) no entanto esta diferença não é estatisticamente significativa $t(39)=1,094$, $p=0.28$. Embora a tendência sugira uma transferência positiva do efeito de saliência para a posição $n+1$, a mesma tendência verifica-se por parte do nome não-saliente "Campbell". Embora os resultados indiquem que a posição $n+1$ tem tendência a ser superior à posição $n-1$, esta tendência facilitadora não pode ser atribuída ao efeito do item saliente precedente.

Quadro 2 - Percentagem de evocações correctas para os itens adjacentes $n-1$ e $n+1$ em relação à posição serial que produziu o efeito de saliência.

	Posição $n-1$	Posição $n+1$
1. Psicologia	30	35
2. Freud	20	40
3. Campbell	30	50
Média (1+2)	25	37.5

Discussão

Os resultados da Experiência 1 provaram que é possível obter um efeito de saliência ou de von Restorff com o nome da categoria e o nome mais saliente de uma lista de nomes de psicólogos notáveis, generalizando este efeito a um grupo de novos materiais de investigação. O efeito de saliência observado não permite porém discriminar a influência que a categoria e o item mais conhecido possam ter. Pressupor no entanto uma diferença em termos de memória entre a categoria e o item mais conhecido pode não se verificar na realidade, já que é bem conhecida a superioridade que os itens mais frequentes e familiares têm em provas de evocação livre face aos itens menos frequentes (e.g., Sumby, 1963; Postman, 1970; Gregg, Montgomery, e Castaño, 1980). Para estudantes universitários de psicologia, a frequência elevada das palavras "Psicologia" e "Freud" é incontestável e fará seguramente parte de uma pequena amostra de palavras técnicas usadas mais frequentemente no seu meio escolar.

Este estudo indicou ainda a ausência de efeitos de transferência positivos ou negativos do efeito de saliência face aos itens adjacentes. Isto significa que a codificação ou processamento do item saliente da lista, que proporcionou uma memória superior, não beneficiou nem prejudicou os itens contíguos. A presença ou ausência do efeito de transferência nem sempre é evidente. Tulving (1969) verificou que a inclusão do nome do sujeito da experiência no meio de uma lista de palavras para evocação livre imediata produzia não só um desempenho bastante elevado, mas também agia negativamente nos itens adjacentes, com prejuízo maior para o item precedente. Esta transferência negativa nos dois sentidos, considerada uma espécie de amnésia retrógrada e anterógrada observada no laboratório, foi ainda verificada por Ellis et al., (1971) usando como materiais a foto de um nu numa série de gravuras. Posteriormente Determan e Ellis (1972) verificaram que a amnésia retrógrada apenas se verificava com provas de evocação imediata e aumentava com exposições mais longas, mas a amnésia anterógrada observava-se com diferentes intervalos de retenção e aumentava com a diminuição da exposição dos itens. Usando a fotografia de um nu no meio de uma série de fotos de pessoas vestidas, Schmidt (2002) verificou apenas o efeito de amnésia anterógrada com um ritmo de exposição de 3 em 3 segundos; a eliminação da amnésia anterógrada e o aparecimento de amnésia retrógrada com a exposição de cada fotografia seguida por uma tarefa interpolada de avaliação durante 10 seg e por último a eliminação dos dois tipos de amnésia quando o item isolado era de uma pessoa vestida numa série de nus.

Nas revisões da literatura, tanto Wallace (1965) como posteriormente Cimbalo (1978) sublinharam a inconsistência da generalização negativa do efeito de saliência e ressaltaram a sua dependência específica de variáveis da tarefa como o ritmo de apresentação dos itens, as instruções, a intencionalidade ou não da evocação, entre outros factores (e.g., Belezza e Cheney, 1973; Abreu (1978, p. 113-115). Sendo assim tão fugidios os efeitos de transferência do item saliente para os itens adjacentes decidiu-se manipular na experiência seguinte uma outra variável da tarefa por meio da duplicação do item saliente.

Experiência 2

A segunda experiência teve por objectivo reproduzir o efeito de saliência ou von Restorff usando os itens salientes da experiência anterior juntos ou separados a meio da série. Segundo a experiência anterior, a evocação elevada dos itens "Psicologia" e "Freud" não se transferiu para os itens adjacentes de

forma significativa e convincente. O objectivo principal desta segunda experiência foi verificar se há ou não um efeito de transferência para os itens adjacentes quando os dois itens salientes aparecem juntos na série. Assim pretendeu-se analisar em que medida o item menos típico “Campbell” seria afectado positiva ou negativamente se preceder, seguir ou intermediar os dois itens salientes “Psicologia” e “Freud”.

Método

Participantes: Um grupo de 54 estudantes dos 19 aos 22 anos na sua quase totalidade, diferentes da experiência anterior e que participou na ordenação dos investigadores expostos no Quadro 1, foi seleccionado para a segunda experiência. Sete estudantes eram do sexo masculino. A experiência, realizada durante o tempo destinado a aulas práticas, foi apresentada como uma recolha de dados para ilustrar alguns efeitos de memória humana a discutir em aulas posteriores.

Materiais e Planeamento: Da lista de 15 nomes da experiência anterior foram omitidos os nomes da posição 7 e 9 de forma a serem incluídos em todas as listas nas posições 7, 8 e 9 os itens “Psicologia”, “Freud” e “Campbell”. A variável manipulada foi a presença do item menos frequente “Campbell”, seguido (9^a), precedido (7^a) ou numa posição intermédia (8^a) pelos nomes mais frequentes e salientes “Psicologia” e “Freud”. Cada uma das 3 condições foi realizada por 18 sujeitos, tendo metade de cada Grupo visto a série de nomes de 1 a 6 e de 10 a 15 e a outra metade na ordem inversa. As duas ordens de palavras na lista e as 3 condições formaram um total de 6 sub-grupos.

Procedimento: A experiência foi realizada em grupos de 9 estudantes aleatoriamente distribuídos pelos 6 sub-grupos. O ritmo de exposição, o período de evocação imediata, instruções e procedimentos foram os mesmos da experiência anterior.

Resultados

A percentagem de sujeitos que evocaram correctamente as posições seriais 7, 8 e 9, objecto de manipulação, assim como a anterior (6) e a posterior (10) a este grupo de itens, em cada uma das 3 condições, está exposta no Quadro 3. Os resultados indicam que os itens salientes “Psicologia” e “Freud” continuaram a ser evocados numa percentagem elevada face aos itens adjacentes situando-se entre 89% e 100%. Verificou-se ainda que o item categorial “Psicologia” e o item mais familiar “Freud” não se diferenciaram em termos de

evocação, obtendo ambos um desempenho semelhante (89-94%; 94-94%; 100-100%), reproduzindo assim o resultado da experiência anterior.

O item "Campbell" que precedeu, seguiu e intermediou os dois itens salientes foi evocado respectivamente por 50, 22 e 33% dos participantes. As diferenças, todavia, não foram significativas, $F(2,51)=1,545$, $p=.223$. A faixa percentual de evocação de Campbell, adjacente aos itens salientes, que foi dos 22 aos 50% com média de 35% esteve próxima dos outros nomes adjacentes diferentes de "Campbell", nomeadamente o nome na 6ª posição ($M = 38,7\%$) e o nome na 10ª posição ($M = 37,0\%$).

Quadro 3 - Percentagem de evocações correctas para as posições seriais de 6 a 10, em que os itens salientes "Psicologia" e "Freud" sublinhados nos resultados são precedidos (Camp-Psic-Freud), seguidos (Psic-Freud-Camp) ou intermediados (Freud-Camp-Psic) pelo nome menos familiar "Campbell".

Condições:	Posição Serial				
	6	7	8	9	10
1. Camp-Psic-Freud	44	50	89	94	28
2. Psic-Freud-Camp	44	94	94	22	39
3. Psic-Camp-Freud	28	100	33	100	44

O Quadro 3 revela porém um dado que merece destaque: os itens que precedem os 2 itens salientes nas condições 1 e 2 são evocados respectivamente por 50 e 44% dos participantes (média de 47%), enquanto que os itens que os seguem são menos evocados com valores de 28 e 22% respectivamente (média de 25%). Uma Anova mista 2x2 foi aplicada a estes resultados, com o factor inter-sujeitos (Grupo 1 e 2) e o factor intra-sujeitos (Posição: Antes e Depois dos 2 itens salientes). Os resultados indicaram uma ausência de efeito para o Grupo $F(1,34)<1$ e um efeito significativo para a Posição $F(1,34)=7,351$, $p=0,0104$, em que a posição n-1 é significativamente superior à posição n+1 em termos de evocação de memória. Estes dados revelam que a presença de 2 itens salientes beneficia o item precedente em relação ao item posterior.

Discussão Geral

Os resultados do conjunto das duas experiências permitem evidenciar, entre outras, as seguintes conclusões:

Foi possível obter-se um efeito de saliência ou von Restorff numa série de 15 nomes de investigadores de psicologia de notoriedade média usando a

meio da série quer a categoria a que pertencem os nomes (Psicologia) quer o item mais familiar e conhecido da série (Freud).

Na obtenção do efeito de saliência não se verificaram diferenças de evocação entre a categoria e o item mais típico. Tanto esta como a conclusão anterior foram verificadas em ambas as experiências de forma significativa e concludente. Não é de excluir porém, que a ausência de uma diferença deste tipo se tenha ficado a dever a um efeito de tecto. Não se sabe se com uma tarefa deste tipo mais exigente o mesmo padrão de resultados se manteria ou não. Estudos posteriores deverão ter em conta este aspecto.

No que se refere aos efeitos dos itens salientes sobre os itens anteriores e posteriores, os resultados da 1ª experiência foram inconclusivos. Embora pareça que o item saliente facilita o item posterior e prejudica o item anterior, os resultados do Grupo de controlo (Campbell) foram bastante heterogêneos na zona intermédia da função para se poder tirar qualquer conclusão. No entanto os resultados da 2ª experiência parecem ser mais afirmativos a este respeito. Considerando apenas os dois grupos em que os itens salientes apareceram juntos a meio da lista, verificou-se que o desempenho elevado destes itens beneficiava significativamente o item precedente e desfavorecia o item posterior. Qual a explicação possível? Uma hipótese sugere uma estratégia associativa baseada na familiaridade e tendo em conta as limitações da memória operatória (Baddeley, 1986). É possível que a presença de dois nomes salientes active mais rapidamente uma associação entre estes itens e que no processo de associação seja atraído o item anteriormente apresentado por já estar na memória operatória. Neste processo de manutenção e processamento dos itens salientes, baseado talvez na repetição associativa, fica reduzida a capacidade para processar a tempo o item seguinte, ou item $n+1$.

A concluir, merece ser referido que o efeito de saliência ou von Restorff é um fenómeno laboratorial com implicações em áreas diversas. Está presente quando uma pessoa no dia a dia sublinha algumas palavras para melhor organizar e recordar a leitura do texto, assim como na publicidade, por exemplo com o alinhamento dos filmes publicitários no intervalo de programas de televisão e no engenho neles investido para os tornar marcantes e salientes. Para aumentar a probabilidade de evocação, os itens não têm de aparecer necessariamente em primeiro ou último lugar, podem aparecer em posições intermédias, consideradas muitas vezes banais e secundárias, desde que se saliente o engenho da sua criação (e.g., Miller e Berry, 1998; Alba, 1986). A moda e as artes são ainda situações comprovativas do papel importante do efeito de saliência no processo de recordação, mas desenvolver esta questão está obviamente fora do âmbito deste estudo.

Referências

- Abreu, M. V. (1978). *Tarefa fechada e tarefa aberta: Motivação, aprendizagem e execução selectivas*. Coimbra: Almedina.
- Alba, J. W., e Chattopadhyay, A. (1986). Salience effects in brand recall. *Journal of Marketing Research*, 23, 363-369.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Bellezza, F. S., e Cheney, T. L. (1973). Isolation effect in immediate and delayed recall. *Journal of Experimental Psychology*, 99, 55-60.
- Bird, C. P. (1980). The isolation effect as a function of unique processing orientation. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 267-275.
- Calkins, M. W. (1896). Association: An essay analytic and experimental. *Psychological Review: Monograph Supplement*, 1, 1-56.
- Cimbalo, R. S. (1978). Making something stand out: The isolation effect in memory performance. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, e R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory* (pp. 101-110). New York: Academic Press.
- Detterman, D. K., e Ellis, N. R. (1972). Determinants of induced amnesia in short-term memory. *Journal of Experimental Psychology*, 95, 308-316.
- Dunlosky, J., Hunt, R. R., e Clark, E. (2000). Is perceptual salience needed in explanations of the isolation effect? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 649-657.
- Einstein, G., McDaniel, M. A., e Lackey, S. (1989). Bizarre imagery, interference, and distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 137-146.
- Ellis, N. R., Detterman, D. K., Runcie, D., McCarver, R. B., e Craig, E. M. (1971). Amnesic effects in short-term memory. *Journal of Experimental Psychology*, 89, 357-361.
- Eysenck, M. W. (1979). Depth, elaboration and distinctiveness. In L. S. Cermack e F. I. M. Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory* (pp. 89-118). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fowler, R. L., e Barker, A. S. (1974). Effectiveness of high-lighting for retention of text material. *Journal of Applied Psychology*, 59, 358-364.
- Gibson, E. J. (1942). Intra-list generalization as a factor in verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 185-200.
- Green, R. T. (1956). Surprise as a factor in the von Restorff effect. *Journal of Experimental Psychology*, 52, 340-344.
- Gregg, V. H., Montgomery, D. C., e Castaño, D. (1980). Recall of common and uncommon words from pure and mixed lists. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 240-245.

- Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., Borecky, C. M., McGahhey, R., Powell III, J. L., Beavers, J., e Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6, 139-152.
- Hunt, R. R. (1995). The subtlety of distinctiveness: What von Restorff really did. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 105-112.
- Hunt, R. R., e Lamb, C. A. (2001). What causes the isolation effect? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, 1359-1366.
- Hunt, R. R., e Mitchell, D. B. (1982). Independent effects of semantic and nonsemantic distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 8, 81-87.
- Jenkins, W. O., e Postman, L. (1948). Isolation and spread of effect in serial learning. *American Journal of Psychology*, 61, 214-221.
- Jones, F. N., e Jones, M. H. (1942). Vividness as a factor in learning lists of nonsense syllables. *American Journal of Psychology*, 55, 96-101.
- Kelley, M. R., e Nairne, J. S. (2001). von Restorff revisited: Isolation, generation, and memory for order. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27, 54-66.
- Koffka, K. (1935). *The principles of gestalt psychology*. New York: Harcourt Brace.
- Lockhart, R. S., Craik, F. I. M., e Jacoby, L. L. (1976). Depth of processing, recognition and recall: Some aspects of a general memory system. In J. Brown (Ed.), *Recall and recognition* (pp. 75-102). London: Wiley.
- Miller, S., e Berry, L. (1998). Brand salience versus brand image: Two theories of advertising effectiveness. *Journal of Advertising Research*, 38, 77-82.
- Murdock Jr, B. B. (1962). The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 64, 482-488.
- Nyberg, L., Nilsson, L.-G., e Bäckman, L. (1991). A component analysis of action events. *Psychological Research*, 53, 219-225.
- O'Brien, E. J., e Wolford, C. R. (1982). Effect of delay in testing on retention of plausible versus bizarre mental images. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 8, 148-152.
- Pichert, J. W., e Anderson, R. C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.
- Pinto, A. C. (1984). *Serial position effects in long-term memory tasks*. Dissertação de doutoramento submetida à Universidade do Porto, Porto.
- Pinto, A. C. (1986). Implicações dos efeitos de primazia e de recência na compreensão da memória humana. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 115 - 133.
- Pinto, A. C. (2004). O efeito von Restorff: Determinação de um gradiente de generalização positivo. *Psychologica*, 2004-Extra-Série, 59-67.

- Postman, L. (1970). Effects of word frequency on acquisition and retention under conditions of free-recall learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 22, 185-195.
- Ramsey, P. G. (1991). The salience of race in young children growing up in an all-white community. *Journal of Educational Psychology*, 1991, 28-34.
- Roediger III, H. L., e Guynn, M. J. (1996). Retrieval processes. In E. L. Bjork e R. A. Bjork (Eds.), *Memory* (pp. 197-236). New York: Academic Press.
- Rundus, D. (1971). Analysis of rehearsal processes in free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 89, 63-77.
- Saltz, E., e Donnenwerth-Nolan, S. (1981). Does motoric imagery facilitate memory for sentences? A selective interference test. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 322-332.
- Schmidt, S. R. (1985). Encoding and retrieval processes in the memory for conceptually distinctive events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 565-578.
- Schmidt, S. R. (1991). Can we have a distinctive theory of memory? *Memory & Cognition*, 19, 523-542.
- Schmidt, S. R. (2002). Outstanding memories: The positive and negative effects of nudes on memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28, 353-361.
- Sumby, W. H. (1963). Word frequency and serial position effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1, 443-450.
- Tulving, E. (1969, 4 Abril). Retrograde amnesia in free recall. *Science*, 164, 88-90.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Underwood, B. J. (1964). The representativeness of rote verbal learning. In A. W. Melton (Ed.), *Categories of human learning* (pp. 47-78). New York: Academic Press.
- von Restorff, H. (1933). Über die virkung von bereichsbildungen im spurenfeld. *Psychologie Forschung*, 18, 299-342.
- Wallace, W. P. (1965). Review of the historical, empirical, and theoretical status of the von Restorff phenomenon. *Psychological Bulletin*, 63, 410-424.
- Watkins, O. C., e Watkins, M. J. (1975). Buildup of proactive inhibition as a cue-overload effect. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 442-452.

THE ISOLATION EFFECT FOR THE WORDS PSYCHOLOGY AND FREUD: CONDITIONS FOR POSITIVE SPREAD ON THE PREVIOUS ITEM

Amâncio C. Pinto

Faculty of Psychology, U. Porto, Portugal

Abstract: Two experiments applied the von Restorff or isolation paradigm with the salient targets “psychology” and “Freud” shown in the middle of a list of 14 other names of psychologists taken from Haggbloom et al., (2002). Experiment 1 was carried out with 3 Groups of 60 psychology students and it was observed a large and equivalent salience effect for both targets without a clear spread of effect for adjacent items. The spread of effect was investigated in Experiment 2 by presenting the salient targets in sequence or interpolated in a list of 15 names shown to 3 Groups of 54 psychology students. The salience effect was replicated again and it was observed a positive spread for the previous item when the two salient target names were in sequence, but not when they were interpolated. The paper also includes a list of 45 famous psychologists rated for familiarity by 116 psychology students and used to select the experimental materials.

KEY-WORDS: *Salience, von Restorff, spread of recall, serial position effects, famous psychologists.*

Programa das 10^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

DEONTOLOGIA E DESEMPENHO PROFISSIONAL

Quinta-Feira - 24 de Novembro de 2005

09h00 – Abertura do Secretariado

09h30 – Sessão de Abertura

Conferência 1

10h00 – **Prof. Doutor Cassiano Reimão.** Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Tema: «*Ética da Profissão Docente*».

11h00 – Intervalo.

Simpósio 1

11h30 – Sob a responsabilidade da **Mestre Maria Paula Oliveira Campos.**
Psicóloga do Colégio Internato dos Carvalhos.
Tema: «*Avaliação e Gestão do Desempenho Docente*»

12h15 – Período de debate.

13h00 – Almoço.

Simpósio 2

14h30 – Sob a responsabilidade do **Prof. Doutor Pedro Rosário.**
Universidade do Minho.
Tema: «*A Ética do Trabalho na Escola: Um olhar Docente*»

15h30 – Intervalo.

Conferência 2

16h00 – **Prof. Doutor Saul Neves de Jesus.** Universidade do Algarve.
Tema: «*Avaliação de Desempenho e Bem-Estar Docente*»

17h00 – Período de debate.

18h00 – Encerramento dos trabalhos.

Sexta-Feira - 25 de Novembro de 2005

Conferência 3

09h30 – **Prof^a Doutora Ana Paula Curado.** Doutorada em Didáctica da Reitoria da Universidade de Lisboa.

Tema: «*Que fazer com a avaliação de Professores que temos?*»

10h30 – Intervalo.

Simpósio 3

11h00 – Sob a responsabilidade do **Dr. João Valsassina**. Colégio Valsassina de Lisboa.

12h00 – Período de debate.

12h30 – Almoço.

14h00 – Período de COMUNICAÇÕES LIVRES

Simpósio 4

15h00 – Sob a responsabilidade da AEEP Associação dos Estabelecimentos do EPC. Painel constituído pelos **Drs. Rodrigo Queirós e Melo e José Martins** - AEEP; **Dr. Dias da Silva** - FNE; **Dr. Albino Almeida** - CONFAP

Tema: «*Avaliação de Desempenho Docente*»

16h00 – Intervalo

Conferência 4

16h30 – **Prof. Doutor Domingos Fernandes**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema: «*A avaliação e a necessidade do desenvolvimento educativo*»

17h30 – Período de debate.

1800 – Apresentação das conclusões e sessão de encerramento.

Resumo das intervenções nas 10^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia “DEONTOLOGIA E DESEMPENHO PROFISSIONAL”

São estas as conclusões dos trabalhos apresentados ao longo dos dois dias das Jornadas:

Ao abrir a sessão, o Sr. P.e Manuel António Rocha, Director Pedagógico do CIC, definiu, com brevidade, os objectivos destas Jornadas, colocando a tónica na busca de uma escola de excelência, motora de melhores práticas e estratégias conducentes ao almejado bem estar da Comunidade Educativa.

De seguida o Sr. P.e José Maia, Presidente da Direcção, dirigiu uma palavra de saudação e boas-vindas aos participantes nestas Jornadas fazendo votos de um profícuo trabalho, não deixando de salientar três dimensões da deontologia, a saber:

- Respeito pela missão,
- Valorização da relação com os colegas de profissão;
- Maneira de servir aqueles a quem nos dedicamos.

De imediato, o Sr. P.e João de Freitas Ferreira, Presidente da Comissão Organizadora, após ter saudado todos os participantes e intervenientes nas 10.^{as} Jornadas, fez um enquadramento da temática em questão, salientando o enorme investimento que é feito actualmente na análise do desempenho profissional.

Atendendo a que não se pode gerir o que não é avaliado, há necessidade de estabelecer regras negociáveis de desempenho (normas internas) uma vez que, o que é Lei não é negociável (normas externas).

O objectivo desta negociação é garantir excelentes níveis de qualidade do produto, ou seja, melhorar a satisfação do cliente e, simultaneamente, reduzir os custos da empresa.

A avaliação tradicional centrava-se no controlo comportamental da pessoa, elogiando-a ou punindo-a, enquanto a avaliação, numa perspectiva moderna, se centra no desempenho da empresa, de forma a torná-la mais produtiva, competitiva e eficaz.

Concluiu a sua intervenção referindo a que critérios devemos recorrer para avaliar o desempenho de uma empresa servida por pessoas.

Neste âmbito, distinguiu os seres vivos não racionais dos racionais, para salientar a necessidade de os humanos estabelecerem códigos de conduta, ou seja valores sociais, direitos e deveres, de maneira a poderem desenvolver relações de tolerância e ajuda mútua com os seus pares.

Na 1ª Conferência, intitulada “Ética da Profissão Docente”, o Professor Cassiano Reimão, numa intervenção brilhante, do ponto de vista filosófico, procurou equacionar o significado da ética na profissão docente.

Começou por destacar a função missionária da educação.

Nessa perspectiva, salientou a urgência de um projecto educativo que implique princípios filosóficos, um sistema de valores a promover e a defender, objectivos gerais, um perfil de aluno e opções pedagógicas. Nesta lógica de ideias, ser professor, hoje, implica ter amor pelos alunos, agir com carinho e autoridade, ser competente e saber trabalhar em equipa. Há que ultrapassar a cultura instalada da “etnologia da solidão”, porque ninguém é sujeito na solidão e no isolamento.

Educar não é amestrar, instruir ou ensinar, mas formar, humanizar, cultivar e personalizar. Ou seja, é uma auto-tarefa ajudada, é efectuar a construção cooperativa do homem, é um compromisso humano e o mais humano de todos.

Deste modo, uma ética profissional implica profissionalidade (dedicação e competência), sentido social e humanidade (dignidade humana - o espírito como valor).

A ética do profissional docente exige que os professores sejam verdadeiros modelos de identificação para os alunos, importando o que o professor é e não exclusivamente o que diz: Vales se amas, amas se serves, serves se vales.

No Simpósio 1, intitulado “Avaliação e Gestão do Desempenho Docente”, a Professora Paula Campos começou por salientar que a escola é das únicas organizações onde a competência e a incompetência não se distinguem.

Nessa conformidade, torna-se imperioso estabelecer critérios de diferenciação para premiar as boas práticas educativas de forma a não desmotivar os desempenhos excelentes ou de elevada qualidade.

Defende, por isso, a necessidade de implementação de modelos de avaliação credíveis, que se tornam possíveis nas escolas onde a autonomia pedagógica e administrativa existem, que conduzem a uma estabilidade, física e emocional, do corpo docente, o que se torna impraticável no actual sistema de ensino público.

No Modelo de Avaliação 360º, que é integrativo e circular, torna-se necessário haver uma disponibilidade, empenho e participação activa do corpo docente e um (re)conhecimento efectivo dos indicadores de desempenho, por parte dos órgãos directivos.

Avaliar implica reflectir para mudar... e, desta forma, acreditar que, numa lógica de melhoria e desenvolvimento, os professores se superem a si mes-

mos, contribuam para a melhoria dos contextos onde colaboram e construam a sua identidade profissional.

No Simpósio 2, da responsabilidade do Professor Doutor Pedro Rosário, intitulado “A Ética no Trabalho e no Estudo: um Olhar Docente”, recorrendo a meios audiovisuais, foram apresentados extractos de alguns discursos docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, subordinados ao título em epígrafe. No intuito de espicaçar a reflexão dos presentes, lançou três questões, a saber:

- Como vê as questões da ética no trabalho e no estudo na sua escola?
- O que melhorar?
- Obstáculos à melhoria.

Alguns participantes manifestaram a sua opinião pondo em destaque a necessidade de partilha e de autoconfiança no trabalho da escola.

A honestidade, o companheirismo e a afectividade foram os tópicos mais valorizados.

Na Conferência 2, da autoria do Professor Doutor Saul Neves, intitulada “Avaliação do Desempenho e Bem-Estar Docente”, o conferencista começou por salientar o grande paradoxo com que os professores se confrontam, pelo facto de serem dos profissionais que mais utilizam a avaliação, como prática do seu trabalho, e de obstaculizarem a sua própria avaliação.

Torna-se, por isso, necessário que os professores ultrapassem as crenças que possuem sobre a avaliação, encarando-a como instrumento de desenvolvimento e não de controlo.

Referiu as teorias X e Y de Mc Gregor, como sendo, respectivamente, a pouco motivada para o trabalho e a motivada se apoiada por boas condições de desempenho.

Quanto aos obstáculos à avaliação de desempenho, entre outros, pôs em relevo a mobilidade excessiva e a instabilidade e insegurança dos professores, a falta de condições de trabalho e a ausência de autonomia das escolas.

No plano do mal-estar docente, enfatizou vários níveis, nomeadamente a insatisfação, o desejo de abandono profissional, o stresse, a exaustão emocional e a falta de motivação.

Relativamente aos porquês do mal-estar, distinguiu os factores de primeira e segunda ordem, isto é, aqueles que afectam directamente o professor na sala de aula, nomeadamente a indisciplina dos alunos, e aqueles que o afectam indirectamente, como o baixo estatuto social.

Como sugestão de resolução do problema, propôs a implementação de medidas no plano sociopolítico, tais como, divulgação das “boas experiências” através dos media, colaboração com os encarregados de educação e

melhoria das condições de trabalho nas escolas. No plano da formação profissional, relevou os cursos de formação para a promoção do bem-estar docente e a importância do apoio fornecido pelo orientador de estágio, que conduzem à auto-estima do profissional.

Advertiu, ainda, para a inconveniência de crenças inadequadas como, por exemplo, o excesso de perfeccionismo e a avaliação autoderrotista.

A concluir alertou para o facto de o bem-estar do professor depender de múltiplos factores externos, mas também, e muito, dele próprio, visto poder dar um passo para melhorar a sua situação e caminhar no sentido do seu bem-estar profissional.

No segundo dia de trabalhos, na Conferência 3, intitulada “Que fazer com a avaliação de professores que temos?”, a Professora Doutora Ana Paula Curado focou de forma incisiva, e desencadeadora de uma certa inquietação na audiência, a evolução da investigação sobre os professores e o acto de ensinar e das formas de avaliação dos mesmos.

Referiu os vários modelos conceptuais da avaliação docente a partir da década de 50 até à actualidade: desde a predominância do paradigma behaviorista/positivista às abordagens cognitivistas, construtivistas e organizacionais.

Salientou algumas das linhas de investigação sobre o trabalho docente, realçando a este propósito o estudo elaborado por Phillipe Perrenoud que sistematizou as dez novas competências da profissão docente, tais como, o trabalho do professor na sala de aula, o trabalho em equipa, o uso das novas tecnologias da informação (TIC) e o saber enfrentar os dilemas éticos e situações de heterogeneidade.

De seguida, debruçou-se sobre os objectivos e métodos da avaliação dos professores, referindo a necessidade de se promover uma avaliação conducente a uma melhoria no desempenho/ desenvolvimento profissionais.

Reconhecendo que as finalidades distintas da avaliação dão origem a soluções contraditórias, a conferencista defendeu a institucionalização de uma cultura de avaliação que passe pelo “abraço de contrários”, tais como prestação de contas vs desenvolvimento profissional, controlo burocrático vs autonomia profissional e necessidades individuais vs objectivos institucionais.

Reportando-se ao processo de avaliação docente em Portugal, que surgiu apenas na década de 90, mostrou a sua discordância quanto à ausência de avaliação num dilatado período de tempo, quase três décadas, como à metodologia avaliativa que, entre outros factores, não contempla a observação de aulas, nem a formação de formadores.

Como desafios para o futuro, salientou a necessidade de uma definição negociada de padrões de avaliação.

No Simpósio 3, da responsabilidade do Director Pedagógico do Colégio Valsassina, Dr. João Valsassina, intitulado "A Avaliação do Desempenho: A Auto e Hetero-Avaliação. Uma Experiência para o Sucesso Educativo", foi-nos apresentado um trabalho levado a cabo, desde 1997, nesta instituição de ensino, tendo por base a avaliação do desempenho dos professores e do sector administrativo, com modelos diferenciados, através da Auto e Hetero-Avaliação.

Antecedendo a explanação referida, tivemos o privilégio de escutar o Dr. Enrique Soler, membro do Grupo Cerpa, entidade externa que está a acompanhar e a avaliar o processo desenvolvido, que, numa exposição fluente e cativante, nos desenhou um referente científico da experiência em prática. Deu enfoque à tarefa docente que se objectiva em unidades didácticas que organizam o processo de ensino-aprendizagem em:

- programas flexíveis;
- estratégias metodológicas;
- avaliação das aprendizagens.

Os programas flexíveis formulam os objectivos da aprendizagem, relacionando capacidades e conteúdos, o que permite gerar adaptações, quer para alunos com baixas capacidades, quer para alunos sobredotados.

As estratégias metodológicas são um guia de acção para alcançar metas e classificam-se, segundo os objectivos, em conceptuais, procedimentais e atitudinais.

A avaliação das aprendizagens é a comprovação da aquisição dos objectivos de aprendizagem, com o fim de tomar decisões que afectam alunos e professores. Pode implementar-se com diversos instrumentos, tais como os portefólios, a avaliação a pares, o team teaching e a formação permanente.

No Simpósio 4, intitulado "Avaliação de desempenho docente – o modelo AEEP/sindicatos da UGT", foram várias as contribuições trazidas ao debate.

Na primeira intervenção, o Dr. José Martins, abordou o tema numa perspectiva jurídica, fazendo uma análise do regime e dos efeitos decorrentes do processo de avaliação.

Baseando-se no regulamento de avaliação dos trabalhadores com funções pedagógicas, distinguiu as suas consequências imediatas, nomeadamente a interferência no direito à progressão na carreira, o condicionamento da evolução retributiva e as implicações disciplinares e as demais previstas na Lei Geral.

De seguida, o Dr. Queirós e Melo referiu a necessidade do trabalho cooperativo, orientado por objectivos e metas, que implica uma comunicação

efectiva, a existência de “coaching”, tempo e esforço, coerência com a cultura e a estratégia da organização e uma gestão efectiva do desempenho. De facto, gerir é mais do que avaliar.

Por sua vez, a Dr^a Armanda Bragança mostrou-se em sintonia com os princípios anunciados pelos seus antecessores, referindo a celebração de um acordo histórico entre o sindicato que representa e a AEEP, como consequência da concordância com a necessidade de haver mecanismos de avaliação do corpo docente, conducentes a uma avaliação marcadamente formativa e não punitiva ou de “prestação de contas”.

O Dr. Albino Almeida, representante da CONFAP, numa intervenção entusiástica e espirituosa, referiu a importância do professor como agente de primordial importância na educação dos filhos, e considerou justa a avaliação de quem sistematicamente avalia. No seu entender, exige-se aos professores que, mais do que informar, formem para a cidadania.

Focou a sua preocupação no abandono a que são votados os “órfãos de pais vivos”, em cujo processo de formação o professor é o principal agente.

A concluir o segundo dia destas 10.as Jornadas, o Professor Doutor Domingos Fernandes, na conferência intitulada “A Avaliação e a Necessidade do Desenvolvimento Educativo”, seguindo a linha de pensamento manifestada ao longo destes dois dias de trabalho, enfatizou a urgência de formar professores que não sejam meros funcionários ou técnicos, mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos e como observadores qualificados das novas realidades em que estão inseridos.

De facto, para que a escola cumpra uma das suas funções fulcrais, isto é, proporcione uma boa educação e uma boa formação a todos e a cada um dos seus alunos heterogéneos, é necessária a avaliação do desempenho dos professores e das acções escolares, com o intuito de promover boas práticas de cidadania nos jovens que conduzam ao bem-estar das sociedades democráticas.

Não é necessário fazer mais, mas melhor avaliação.

Jornadas Psicopedagógicas

1.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 13 e 14 de Setembro de 1996

Tema: ***"Cognição e afectividade no ensino-aprendizagem"***

2.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 28 e 29 de Novembro de 1997

Tema: ***"Educação e desenvolvimento"***

3.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 30 de Novembro e 1 de Dezembro de 1998

Tema: ***"Qualidade em educação"***

4.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 29 e 30 de Novembro de 1999

Tema: ***"O professor do futuro"***

5.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 29 e 30 de Novembro de 2000

Tema: ***"Avaliar a avaliação"***

6.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 29 e 30 de Novembro de 2001

Tema: ***"Disciplina na escola e na família"***

7.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 28 e 29 de Novembro de 2002

Tema: ***"Caminhos da educação"***

8.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 27 e 28 de Novembro de 2003

Tema: ***"(In)Sucesso escolar por género: (des)equilíbrio"***

9.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

- 25 e 26 de Novembro de 2004

Tema: ***"Português e Matemática: o que falha?"***

10.as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia
- 25 e 26 de Novembro de 2005
Tema: ***"Deontologia e desempenho profissional"***

11.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

23 e 24 de Novembro de 2006

Tema: ***“Liderança na sala de aula”***

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. X - Nº 2 - Dezembro de 2006

“Psicologia do Adulto e do Idoso”

Fotocomposição e impressão:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Pedroso – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

claret.cgn@sapo.pt - www.graficaclaret.com

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (paper) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ... »; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois exempla-

res da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as recensões das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

