

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXI, Nº 2, dezembro de 2017 Semestral

- ✚ **INVENTÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ATRIBUTOS DO EDUCADOR/PROFESSOR LÍDER (I2AEPL): ANÁLISE DAS SUAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS**
- ✚ **PRECONCEITO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS UNIVERSITÁRIOS SURDOS**
- ✚ **NOVAS FRONTEIRAS E IDENTIDADES EM REINVENÇÃO: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DE COLETIVOS INDÍGENAS**
- ✚ **HABILIDADES SOCIAIS E CULTURA: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**
- ✚ **A VOZ QUE REGISTRA É... AUTORIA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL**
- ✚ **ENSINO À DISTÂNCIA: COMPARAÇÃO ENTRE BLENDED LEARNING E ENSINO EXCLUSIVAMENTE PRESENCIAL NUMA ESCOLA DE GESTÃO PORTUGUESA**

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Sub-Diretora António Nunes

Editor ISPGAYA

Conselho Editorial Alexandra M. Araújo (U. Portucalense)
Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (U. Greewinch)
Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)
Leandro S. Almeida (U. do Minho)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)
Celeste Malpique (U. do Porto)
Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)
Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)

Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
José A. Cruz (U. do Minho)
José Tavares (U. Coimbra)
José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Margarita Pino (U. de Vigo)
Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
Miguel Ricou (U. Porto)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (U. de Bona)
Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Rui Trindade (U. do Porto)

Coordenação e Revisão Editorial José Carlos P. de Morais
Alexandra M. Araújo

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya;, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

ISSN 0874-2391
Depósito Legal 117618/97
I.C.S 121587

Frequência Semestral Vol. XXI Nº 2
Dezembro de 2017

Índice

Página:

EDITORIAL.....	4
-----------------------	----------

José Carlos Pereira de Moraes

INVENTÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ATRIBUTOS DO EDUCADOR/PROFESSOR LÍDER (I2AEPL): ANÁLISE DAS SUAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS.....	6
---	----------

Roque R. Antunes, Jorge Oliveira, Ana Paula Silva

PRECONCEITO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS UNIVERSITÁRIOS SURDOS	18
--	-----------

Andressa Araujo de Araujo, Joilson Pereira da Silva

NOVAS FRONTEIRAS E IDENTIDADES EM REINVENÇÃO: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DE COLETIVOS INDÍGENAS.....	30
---	-----------

Kátia Maheirie, Iclícia Viana

HABILIDADES SOCIAIS E CULTURA: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO.....	49
---	-----------

Lívia Lira de Lima Guerra, Jéssica Elena Valle

A VOZ QUE REGISTRA É... AUTORIA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL.....	61
--	-----------

Adriana Claudia Martins Figuera

ENSINO À DISTÂNCIA: COMPARAÇÃO ENTRE BLENDED LEARNING E ENSINO EXCLUSIVAMENTE PRESENCIAL NUMA ESCOLA DE GESTÃO PORTUGUESA.....	70
---	-----------

Sara Lopes, Filomena Almeida, Aristides I. Ferreira

EDITORIAL

Completamos o ano de 2017 com um conjunto de artigos muito interessantes, que passamos a apresentar neste editorial. Assim, o número de dezembro da Revista de Psicologia, Educação e Cultura inicia-se com um artigo intitulado «Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder (I2AEPL): Análise das suas características psicométricas». Este estudo tem como intuito a validação de uma escala construída de raiz, Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder, I2AEPL, a uma amostra de 521 educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português. Realizou-se a análise exploratória e confirmatória para a validação dos dados. As qualidades psicométricas do instrumento permitem afirmar que o I2AEPL é uma escala que evidencia validade e fiabilidade para avaliar as autopercepções de educadores e professores sobre o seu desempenho profissional.

Seguidamente, apresenta-se um artigo intitulado «Surdez e preconceito no contexto escolar: uma análise a partir dos universitários surdos». Este artigo afirma a necessidade de aprofundar o debate a respeito dos estudos sobre a surdez e o preconceito, no ambiente escolar. Este estudo objetivou compreender a experiência do preconceito vivenciado pelos surdos universitários durante sua trajetória escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, através de um grupo focal. A análise foi realizada através do método de análise de conteúdo proposta por Bardin. Percebe-se nos resultados, a condição imposta aos surdos na sua trajetória escolar, sendo obrigados, muitas vezes, a oralizar em sala de aula, além de ser considerável a ausência de intérpretes, o *bullying* sofrido pelos mesmos, as violências verbais, discriminações e exclusões. Podem-se intuir os preconceitos que ocorrem, de forma geral, pelo não conhecimento da língua de sinais e da identidade/comunidade surda, pelos ouvintes, e pelo sistema escolar com proposta inclusiva.

Continuamos com um contributo originário do Brasil, materializado num artigo com o título «Novas fronteiras e identidades em reinvenção: a universidade como espaço de fortalecimento de coletivos indígenas». As autoras constataam a crescente presença indígena nos espaços académicos nos últimos anos, especialmente devido a das políticas de ação afirmativa. Efetivamente, a entrada neste universo - espaços historicamente brancos e elitizados - tem produzido fissuras no olhar estereotipado construído sobre povos indígenas e, ao mesmo tempo, tem visibilizado os preconceitos e racismos de nossa sociedade. Neste cenário, a formação superior tem sido reivindicada, cada dia mais, como instrumento de luta necessário para o fortalecimento dos movimentos indígenas. Assim,

este texto discute aspectos gerais da presença indígena nas universidades brasileiras, bem como a potência na reinvenção identitária e no fortalecimento de coletivos, marcando a universidade como um novo território de fronteira e de luta que afeta e é afetada pelos povos indígenas.

Um outro artigo brasileiro, intitulado «Habilidades sociais e cultura: Uma interpretação a partir da análise do comportamento», tem o objetivo de analisar os conceitos centrais do campo teórico-prático das habilidades sociais e sua dimensão cultural, a partir da análise do comportamento. Assim, os conceitos de desempenho social, habilidades sociais e competência social foram definidos e diferenciados, aliados ao conceito de cultura. Nesse sentido, o artigo contribuiu, por meio de exemplares de estudos empíricos e transculturais, para demonstrar o caráter situacional-cultural das habilidades sociais, no que reflete a indissociabilidade entre habilidades sociais e cultura. Discute-se, ainda, a contribuição das habilidades sociais com novas práticas culturais pautadas na dimensão ética.

Terminamos com um artigo intitulado «Ensino à distância: comparação entre blended learning e ensino exclusivamente presencial numa escola de gestão portuguesa», artigo este que constata que o crescimento e a expansão da internet, bem como a recente valorização da acreditação das escolas de gestão, vieram trazer transformações tecnológicas no ensino superior em Portugal, que passam pela aposta em modelos de educação à distância, tais como o *blended learning*. Os resultados revelaram um melhor desempenho dos alunos no método de ensino *blended learning*. Deste modo, afirma-se que o investimento tecnológico exigido pelos processos de acreditação, se for bem implementado, pode traduzir-se na melhoria do desempenho dos estudantes, contribuindo para o prestígio das universidades que nele investem.

O diretor

José Carlos Pereira de Moraes

INVENTÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ATRIBUTOS DO EDUCADOR/PROFESSOR LÍDER (I2AEPL): ANÁLISE DAS SUAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS

Roque R. Antunes¹

Jorge Oliveira²

Ana Paula Silva³

Resumo

Este estudo tem como intuito a validação de uma escala construída de raiz, Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder, I2AEPL, a uma amostra de 521 educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português. Realizou-se a análise exploratória e confirmatória para a validação dos dados. Num total de 24 itens mantiveram-se 18 itens numa única dimensão. As qualidades psicométricas do instrumento permitem afirmar que o I2AEPL é uma escala que evidencia validade e fiabilidade para avaliar as autopercepções de educadores e professores sobre o seu desempenho profissional.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; Validação de escala; Atributos de Educadores/Professores.

¹ PhD Educação; ESEAG, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa; CeiED, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona, Lisboa; email de contacto: roquerantunes@gmail.com

² PhD Psicologia; Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona, Lisboa

³ PhD Epistemologia da Ciência; CeiED, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona, Lisboa

Nas últimas décadas, a investigação sobre a liderança nas escolas tem vindo a evidenciar a sua relação com a qualidade da vida escolar (Downing, 2016; Poekert, 2012; Torres & Palhares, 2015). Porém, a tónica tem sido maioritariamente colocada no papel das lideranças formais, que se reconhece influenciarem os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, a seguir designados por educadores e professores e, por via deles, a qualidade das aprendizagens dos educandos/alunos. Julgamos, no entanto, necessário deslocar a ênfase para a «liderança dos educadores/professores», nomeadamente a sua autoliderança e a liderança dos seus educandos/alunos, isto é, que se considere os educadores/professores quando são chamados a liderar o desenvolvimento do currículo e dos seus educandos/alunos, tanto durante o trabalho na sala de aula como no processo de aquisição das aprendizagens, cuja qualidade decorre, em grande medida, do investimento que os educadores/professores fazem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Flores, Ferreira, & Fernandes, 2014). O acento tónico da liderança dos educadores/professores, do educador/professor líder, é colocado no processo de condução da aprendizagem do educando/aluno com vista ao seu desenvolvimento pessoal e social (Danielson, 2016; Flores, 2014; Frost, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Robinson, 2011; Stevenson, 2012; York-Barr & Duke, 2004), através do qual pode obter bem-estar e uma formação integral e concretizadora, de forma a tornar-se um cidadão de pleno direito, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e democrática. A liderança dos educadores e professores, no sentido daquele que concebe, organiza, executa, avalia e reformula sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, é determinante para a promoção das aprendizagens de todos os educandos/alunos. Esta liderança pedagógica não é apenas a manifestação específica da liderança dos educadores e professores, mas também condição de possibilidade do próprio desenvolvimento pessoal e profissional daqueles profissionais, exigido na era da incerteza e face à diversidade dos educandos/alunos da escola democrática do século XXI (Antunes & Silva, 2015).

Todavia, não há um instrumento de medida que dê conta dos níveis de liderança pedagógica dos educadores e professores. Assim, os autores deste artigo, baseados em atributos caracterizadores do educador/professor desenhado na literatura mais recente sobre o «educador/professor líder» (Danielson, 2006; Frost, 2014; Hunzicker, 2012; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011), que assenta sobre um conjunto de características pessoais e de competências transversais, construíram este Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder. A Tabela 1 dá conta da valorização da dimensão das qualidades pessoais e relacionais, subjacentes, implicitamente, às

competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais sobre as quais assenta a construção daquele instrumento de medida da liderança pedagógica.

Tabela 1.

Atributos do Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Competências	Descrição
Científicas	. professor investigador (Hunzicker, 2012) . papel (auto)crítico significativo (Frost, 2014). . aplicação de conhecimento relevante e resolução de problemas complexos (Danielson, 2006)
Didáticas	. melhoria das práticas de ensino (Flores et al., 2014) . complexidade (York-Barr & Duke, 2004) . líderes do currículo e do ensino (Timperley & Robertson, 2011)
Pedagógicas	. centramento na aprendizagem dos alunos (Lieberman & Miller, 2004) . primazia às necessidades e interesses dos alunos (Hunzicker, 2012) . flexibilidade e criatividade no <i>feedback</i> ao aluno (Frost, 2012)
Inter-relacionais	. capacidade de mobilizar e energizar os outros (Poekert, 2012) . trabalho em equipa; culturas escolares profissionais resiliência, corresponsabilidade/vocação, coragem, entusiasmo (Stevenson, 2012) . reflexão profissional que o diálogo entre pares e inter-relacionamento, perspectiva dialógica (Frost, 2014; Stevenson, 2012)

Assim, alicerçados nestas características consideradas pela literatura da especialidade construiu-se uma escala que sistematiza as autoperceções que os educadores e professores têm de atributos adequados ao seu desempenho profissional, isto é, enquanto líderes do processo de ensino aprendizagem dos seus educandos.

O objetivo deste artigo é, então, apresentar as características psicométricas desse Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor líder (IAEPL).

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 521 sujeitos, que eram educadores de infância e/ou professores dos ensinos básico e secundário, de todos os distritos portugueses, incluindo as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, numa amostragem não probabilística de propagação geométrica, *snowball*. Dos respondentes, 56,8% eram do sexo feminino e 43,2% do sexo masculino. Com idade superior a 41 anos, observou-se uma prevalência de 69,1% e os sujeitos entre 20-30 anos constituíram 12,3% da

amostra, sendo que o grupo de 31-40 anos era constituído por 18,6%. No que respeita ao estado civil, 66,2% referiram ser casados(as), seguindo-se os(as) solteiros(as) com uma percentagem de 20,2%, e com um menor valor, os(as) divorciados(as) (10,0%). O grau académico dos sujeitos de investigação é maioritariamente a licenciatura que abarcou 71,4% deles, seguindo-se o mestrado (25,5%) e 1,7% dos mesmos possuem o grau de doutor.

Instrumento

A medida utilizada foi o Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder (I2AEPL) e variáveis sociodemográficas. Esta escala foi construída pelos autores deste artigo, tendo em consideração uma extensa revisão da literatura sobre a liderança pedagógica (Danielson, 2006; Frost, 2014; Hunzicker, 2012; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011; Toll, 2017).

É um questionário de autopreenchimento, constituído por 18 itens, distribuídos por uma única dimensão. Aos participantes é solicitado que escolhem a resposta que mais rigorosamente os descreve. Os itens são avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos, variando de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente. Todos os itens são formulados positivamente e o resultado é obtido pela soma das respostas obtidas em cada item, que pode oscilar entre 18 e 90 pontos. Valores mais elevados correspondem a níveis maiores de liderança pedagógica.

Procedimento

A construção desta escala de medida de atributos do educador/professor líder foi concebida de raiz. Por isso, achou-se por bem fazer um estudo-piloto com carácter exploratório, com 16 itens iniciais e perguntas abertas. O tratamento estatístico e a análise de conteúdo sugeriram a reformulação daquela escala, tendo sido acrescentados oito novos itens, sugeridos por outros tantos temas: transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, adequação das práticas educativas à especificidade dos conteúdos programáticos, papel do erro, criatividade, educador e professor como modelos para os seus educandos e aprendentes, domínio das TIC, relação com o outro, reivindicação das condições de trabalho e exercício de outras funções pedagógicas. Esta nova versão com 24 itens foi submetida a dois peritos em educação que emitiram pareceres favoráveis relativamente à sua formulação e à conformidade com os objetivos do estudo. O questionário foi publicado no *Google Forms*, tendo sido assegurado o consentimento informado e garantida a confidencialidade dos dados.

Resultados

A análise estatística para validação do I2AEPL incluiu, num primeiro momento, uma análise fatorial exploratória com o objetivo de estudar a validade de constructo e determinar qual a melhor estrutura fatorial para a população em estudo. Após esta análise, avaliou-se a fidelidade do

instrumento, pela análise de consistência interna aos fatores, através do método alfa de Cronbach. Procedeu-se também à análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial proposta pelas análises anteriores.

Para o efeito, a amostra total em estudo foi dividida aleatoriamente em duas amostras equivalentes, de modo a permitir conclusões mais robustas relativamente à estrutura fatorial da escala. A análise fatorial exploratória e a análise de consistência interna foram realizadas na primeira metade da amostra, enquanto que a análise confirmatória foi realizada na segunda metade da amostra, divididas aleatoriamente. A amostra utilizada para a análise exploratória ficou constituída por 260 sujeitos, dos quais 44,2% eram do género feminino e 55,8% do género masculino sendo que 65,3% apresentam idade igual ou superior a 41 anos. Quanto ao estado civil, a maioria referiu ser casado (62,3%), seguindo-se os solteiros (23,8%). Uma percentagem de 72,7% apresenta como nível de ensino a licenciatura e 26,6% o mestrado.

Quanto à segunda metade utilizada na análise fatorial confirmatória, a amostra era constituída por 261 sujeitos, sendo mais de metade (57,9%) mulheres. Nesta amostra, a mesma percentagem (36,4%) dos participantes tinham entre 41 e 50 anos, ou idade igual ou superior a 51 anos. No que respeita ao estado civil, 70,1% eram casados e quando ao grau académico, observou-se que 70,1% possuíam a licenciatura e 26,4% o mestrado.

A análise fatorial exploratória foi realizada mediante a técnica de análise por componentes principais aos itens da escala I2AEPL.

A análise revelou um valor KMO= 0,975 ($\chi^2(216) = 7267,517$; $p < 0,001$). O método de extração mostrou uma estrutura fatorial composta por um único fator com um valor próprio de 16,72 que explicou 69,67% da variância total.

Relativamente à estrutura fatorial, esta revelou que o item com maior importância para este fator foi o item nove, enquanto o item com menor importância foi o item 17, tal como se pode observar na Tabela 2. O item 11 não revelou um valor de saturação adequado no fator extraído (<0,40).

A consistência interna testada pelo método alfa de Cronbach mostrou um valor elevado de consistência para esta escala (alfa= 0,983). O valor da média das correlações inter-item foi elevada (0,710), sugerindo um certo nível de homogeneidade entre os itens constituintes desta escala.

Tabela 2.

Estrutura Fatorial para o I2AEPL e Valores de Saturação

Itens	Fator 1
I2AEPL 9 – Persistência na melhoria das práticas de educação/ensino.	0,92
I2AEPL 2 – Autoavaliação frequente dos conhecimentos na respetiva área de especialização.	0,898
I2AEPL 8 – Adequação das práticas (estratégias, atividades, recursos, sequencialidade dos conteúdos, etc.) de educação/ensino à especificidade dos conteúdos programáticos (teorias, problemas, etc.).	0,897
I2AEPL 14 – Fornecimento de <i>feedback</i> (o que ainda não foi aprendido e deveria tê-lo sido e como lá chegar) frequente sobre a evolução da aprendizagem.	0,893
I2AEPL 19 – Relação com o outro (aprendentes, colegas, pais e outros atores educativos), levando em consideração as suas dimensões pessoal (emocional, cognitiva e espiritual), relacional e contextual.	0,889
I2AEPL 20 – Modelo assumido de comportamento para os seus aprendentes.	0,884
I2AEPL 5 – Autoavaliação frequente da eficácia das práticas de educação/ensino.	0,883
I2AEPL 4 – Conhecimento elevado sobre a aplicação dos seus saberes especializados na resolução de problemas concretos.	0,883
I2AEPL 13 – Preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os no sentido da maximização das suas aprendizagens.	0,877
I2AEPL 3 – Busca de atualização dos conhecimentos na respetiva área de especialização.	0,873
I2AEPL 22 – Persistência face à adversidade.	0,871
I2AEPL 10 – Criatividade na resolução dos problemas educativos.	0,87
I2AEPL 6 – Abertura para a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.	0,856
I2AEPL 7 – Capacidade para admitir o erro e aprender com ele, corrigindo-se.	0,849
I2AEPL 21 – Disponibilidade na partilha entusiasta de saberes/experiências e para a aprendizagem.	0,847
I2AEPL 1 – Domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos.	0,841
I2AEPL 18 – Abertura à diferença, gerindo adequadamente o inesperado.	0,837
I2AEPL 12 – Atenção aos diversos estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinético, misto, etc.) dos aprendentes.	0,836
I2AEPL 15 – Capacidade para envolver os aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos.	0,83
I2AEPL 16 – Segurança na orientação dos aprendentes.	0,799
I2AEPL 24 – Disponibilidade para o exercício de outras funções pedagógicas.	0,771
I2AEPL 23 – Capacidade de reivindicação de condições específicas de trabalho, necessárias para o desempenho da atividade educativa.	0,749
I2AEPL 17 – Amabilidade na relação com aprendentes, colegas e outros atores educativos.	0,717
I2AEPL 11 – Domínio das TIC e sua integração na prática educativa.	--

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder.

Posteriormente, foi realizada a análise fatorial confirmatória à mesma escala. A análise inicial através do conjunto de itens obtidos na análise fatorial exploratória não revelou índices adequados de ajustamento ao modelo, pelo que foi necessário proceder a alterações relativamente à estrutura obtida na análise anterior. Estas alterações incluíram, numa primeira instância, a observação dos índices de ajustamento do modelo através das covariâncias entre todas as variáveis latentes. Posteriormente, e através de uma análise decorrente das covariâncias, procedeu-se à remoção de alguns dos itens que apresentavam elevadas covariâncias com outros itens e que ao mesmo tempo apresentavam um valor de saturação mais baixo no respetivo fator. Assim, foram removidos cinco itens, a saber os itens 1, 2, 4, 13 e 15.

A estrutura resultante com 18 itens (Figura 1) apresentou índices de ajustamento satisfatórios ao modelo testado, nomeadamente através: rácio χ^2 aos graus de liberdade (χ^2/df)= 1,874, índice RMSEA (root mean square error of approximation)= 0,058, CFI (comparative fit index)= 0,975; GFI (goodness-of-fit index)= 0,903, NFI (normed fit index)= 0,948, IFI (incremental fit index)= 0,975, TLI (Tucker-Lewis index)= 0,971, RFI (relative fit index)= 0,940, PGFI (parsimony goodness-of-fit index)= 0,703, PCFI (parsimony comparative fit index)= 0,847, e o índice PNFI (parsimony normed fit index)= 0,824.

A Figura 1 dá conta da análise fatorial confirmatória do I2AEPL (inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder).

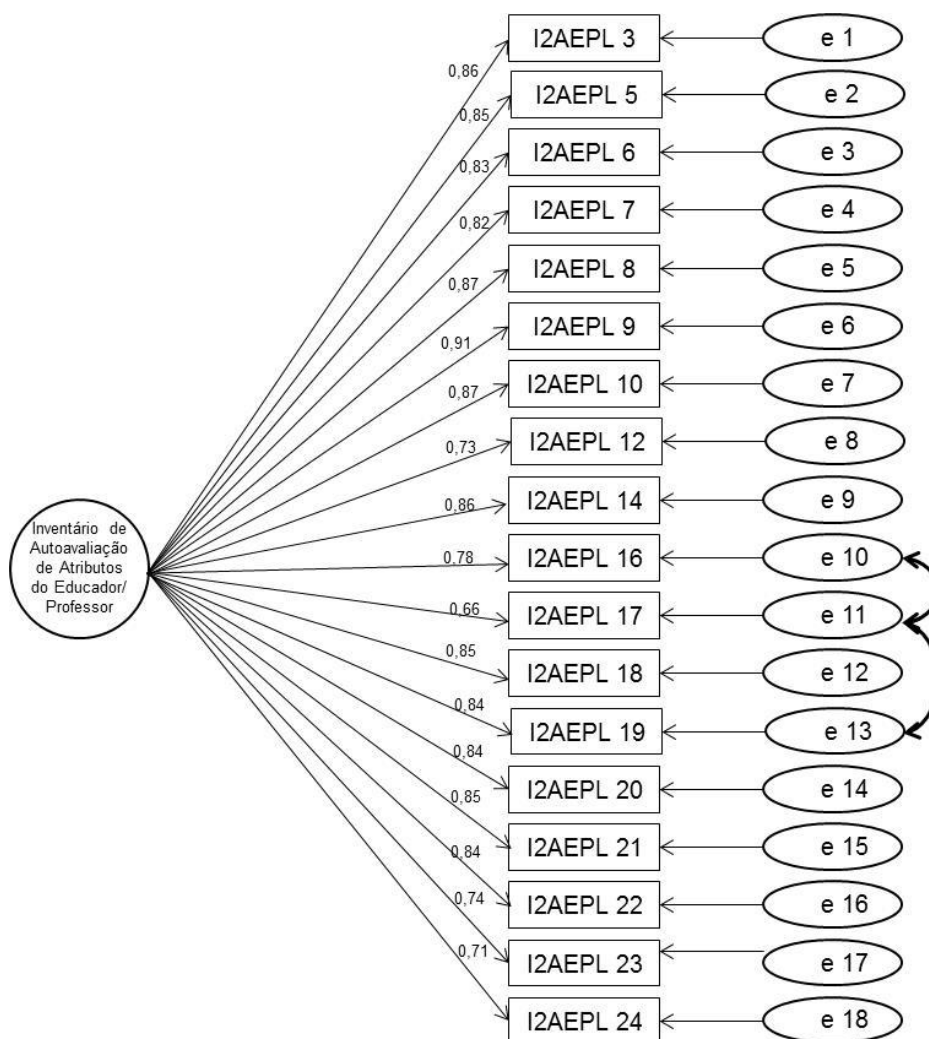


Figura 1. Análise fatorial confirmatória I2AEPL.

Legenda: I2AEPL = inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder).

Discussão

Os objetivos deste estudo consistiram na construção e validação do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL). Estes objetivos foram estudados através de diferentes procedimentos estatísticos para se determinar a estrutura fatorial mais adequada à população em estudo constituída por educadores e professores. Esta exploração foi baseada inicialmente na análise em componentes principais com o intuito de explorar a estrutura fatorial, seguida pelas análises de consistência interna e confirmatória da solução final. A versão inicial da escala englobou 24 itens.

O facto de não ter sido possível a aplicação de outras escalas que medissem aspetos próximos desta escala, no sentido de estabelecer a validade concorrente, traduz-se numa das limitações do

presente estudo, contudo os resultados que a seguir se discutem possibilitam-nos confiar na validade da escala I2AEPL.

Assim, pela análise exploratória em componentes principais à estrutura fatorial da escala inicial, constatou-se que a solução mais adequada seria uma estrutura fatorial constituída apenas por um fator e 23 itens, tendo sido eliminado o item 11 *'domínio das TIC e a sua integração na prática educativa'*, por saturar com valor muito baixo. Os dados permitiram constatar que a solução de um fator indicou uma adequação da amostragem aos dados da escala com um nível de variância explicada de 69,7%. A análise de fiabilidade também demonstrou um valor elevado de consistência para a presente escala (alfa= 0,981). No entanto, após análise fatorial confirmatória, verificou-se algum desajustamento do modelo, pelo que através de uma análise decorrente das covariâncias, se procedeu à remoção de alguns dos itens que apresentavam elevadas covariâncias com outros itens, e que ao mesmo tempo apresentavam um valor de saturação mais baixo no respetivo fator. Foram, então, removidos cinco itens, a saber o item um (*domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos*), o item dois (*autoavaliação frequente dos conhecimentos na respetiva área de especialização*), o item quatro (*conhecimento elevado sobre a aplicação dos seus saberes especializados na resolução de problemas concretos*), o item 13 (*preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os no sentido da maximização das suas aprendizagens*), e o item 15 (*capacidade para envolver os aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos*). Assim, a versão final do presente inventário ficou constituída por 18 itens.

A eliminação do item 11 referente ao domínio e integração das TIC (tecnologias da informação e da comunicação) na prática educativa, algo que poderíamos considerar relevante para apoio e desenvolvimento do processo educativo, inclusive nas metodologias e estratégias para as aprendizagens dos alunos do século XXI (Almeida & Martins, 2016; Freitas, Costa & Neri de Souza 2016; Hardie, 2016; Palmer, 2016; Prensky, 2001; Tricot, 2014/2015; Tucker, 2016), poderá estar relacionado com os escalões etários desta amostra. Com efeito, quase 70% dos educadores e professores que responderam a este questionário situam-se nos escalões superiores a 41 anos, sendo que 35,1% deles têm mais de 51 anos. Talvez na sua formação inicial e até mesmo na formação contínua esta dimensão das TIC não tenha sido convenientemente trabalhada, e daí os educadores e professores não se sentirem à vontade neste domínio face a uma geração de «nativos digitais» (Prensky, 2001), não valorizando este aspeto, no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, por isso, ser necessária uma formação em contexto, aplicada a situações reais dos educadores e professores, para que os mesmos possam descobrir as virtualidades das TIC na sua prática educativa, tornando-se, no mínimo, «imigrantes digitais» (Prensky, 2001), de modo a poderem fazer uso das

mesmas, introduzindo-as na sua prática educativa para que, em sintonia com outras estratégias, possam conseguir que os seus educandos alcancem aprendizagens estruturantes e significativas (Valadares, 2016).

Os restantes cinco itens que não foram validados são de duas ordens. Os itens um, dois e cinco referem-se aos conteúdos científicos dos saberes programáticos da especialidade e da sua aplicação na resolução de problemas concretos quotidianos. Os itens 13 e 15 estão relacionados com a valorização das potencialidades dos aprendentes e a necessidade de envolvê-los na tomada de decisão de percursos próprios no seu próprio processo de aprendizagem. Interrogamo-nos se a não validação destes itens poderá querer significar ainda um forte predomínio, pelo menos na nossa amostra, de concepções «tradicionais» de ensino, inscrito no paradigma do ensino e não no da aprendizagem, bem como assente num modelo transmissivo, mais reprodutivo do que interpretativo e produtivo, promotor da autonomia e da curiosidade do aluno. Não estarão em causa os próprios modelos de formação de educadores e professores que, apesar da retórica de valorização de uma pedagogia centrada no aluno, ainda parece persistir assentando em velhas práticas anquilosadas, e, portanto, não adequadas aos alunos da escola do século XXI?

Estamos convictos que o nosso estudo levará a realização de outros, com objetivos que visem a clarificação das questões que aqui levantamos.

Referências

- Almeida, C., & Martins, M. (2016). O questionamento dos alunos em ambientes de aprendizagem. *Internet Latent Corpus Journal*, 6(1), 173-82. Recuperado em 21 de julho de 2017 de <http://revistas.ua.pt//index.php/ilcj/index>
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A liderança dos professores para a aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2016). Creating communities of practice. *Educational Leadership*, 73(8), 18-23.
- Downing, M. S. (2016). Authentic classroom leaders: The student perspective. *Journal of Leadership Education*, 15(1), 178-180. doi: 1012806/V15/I1/I2
- Flores, M. A. (2014). Introdução. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 15-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Concepções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Freitas, F., Costa, A. P., & Neri de Souza, F. (2016). Teachers' perception of the webmat® platform. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 161-177.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D. (2014). *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge, UK: University of Cambridge Press.
- Hardie, E. (2016). When students take the lead. *Educational Leadership*, 73(6), 34-45.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, E. (2016). Four predictions for student's tomorrow. *Educational Leadership*, 73(6), 18-22.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-7. Recuperado em 20 de julho de 2017 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Stevenson, H. (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: Creating spaces for alternative voices in the english school system. *Professional Development in Education*, 38(2), 345-360.
- Timperley, H., & Robertson, J. (2011). Establishing platforms for leadership and learning. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 3-13). London: Sage.
- Toll, C. A. (2017). Five perspectives for leadership success. *Educational Leadership*, 74(8), 28-31.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: Uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.
- Tricot, A. (2015). Escola digital: De que escola estamos a falar? In V. Bedin & M. Fournier (Eds.), *Aprender* (pp. 117-125). Lisboa: Texto & Grafia. (Trabalho original em francês publicado em 2014)
- Tucker, C. (2016). The techy teacher. Modeling lifelong learning. *Educational Leadership*, 73(6), 82-85.
- Valadares, J. A. (2016). *Crónicas sobre a educação. Uma análise crítica dos lugares comuns da educação em Portugal*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Self-Assessment of Educator/Teacher Attributes Inventory (I2A EPL): Analysis of their psychometric characteristics

Abstract

The purpose of this study is to validate a scale constructed from scratch, the Self - Assessment of Educator/Teacher Attributes Inventory, I2AEPL, to a sample of 521 preschool teachers and primary and secondary teachers of the Portuguese education system. The exploratory and confirmatory analysis was performed to validate the data. In a total of 24 items, 18 items were kept in a single dimension. The psychometric qualities of the instrument allow to say that the I2AEPL is a scale that evidences validity and reliability to evaluate the educators and teachers self-perceptions of their professional performance.

Keywords: Pedagogical leadership; Scale validation; Attributes of Educators / Teachers.

PRECONCEITO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS UNIVERSITÁRIOS SURDOS

Andressa Araujo de Araujo⁴,

Joilson Pereira da Silva⁵,

RESUMO

Diante da necessidade de aprofundar o debate a respeito dos estudos sobre a surdez e o preconceito, no ambiente escolar, objetivou-se compreender a experiência do preconceito vivenciado pelos surdos universitários durante sua trajetória escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, através de um grupo focal. A análise foi realizada através do método de análise de conteúdo proposta por Bardin. Percebe-se como resultados, a condição imposta aos surdos em sua trajetória escolar, sendo obrigados, muitas vezes, a oralizar em sala de aula, além de ser considerável a ausência de intérpretes, o *bullying* sofrido pelos mesmos, as violências verbais, discriminações e exclusões. Podem-se intuir os preconceitos que ocorrem, de forma geral, pelo não conhecimento da língua de sinais e da identidade/comunidade surda, pelos ouvintes, e pelo sistema escolar com proposta inclusiva.

Palavras-Chave: Educação; Preconceito; Surdez.

⁴ Universidade Federal de Sergipe, situada na Av. Marechal Rondon, s/n. Bairro: Rosa Elze Complemento: CEP: 49100-000. Município: São Cristóvão-SE, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, contribuições no artigo: redação do artigo.

⁵ Universidade Federal de Sergipe, situada na Av. Marechal Rondon, s/n. Bairro: Rosa Elze Complemento: CEP: 49100-000. Município: São Cristóvão-SE, Pós Doutor em Psicologia e Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe e Professor credenciado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, contribuição: revisão crítica relevante do conteúdo intelectual.

Correspondência: dekaaraujo@hotmail.com; 079 99191-4147;joilsonp@hotmail.com

Introdução

Pode-se afirmar que os seres humanos são diferentes em suas características, e ao mesmo tempo, apresentam semelhanças e afinidades. A sociedade demarca e difunde acaba por demarcar e difundir o padrão cristalizado de normalidade e, os que não se adequam a este, são alvos de preconceito, o que acaba por delimitar o pertencimento dos indivíduos a determinados grupos e os estigmatizar, muitas vezes, excluindo outros. Isso acontece também com os surdos, uma vez que a sociedade não os considera pertencentes ao padrão de normalidade existente.

Muitos autores dedicaram-se a estudar o preconceito, a exemplo de Gordon Allport, Theodor Adorno e Max Horkheimer, Hannah Arendt, Arnold Rose e Agnes Hellu. Allport (1954), um dos primeiros a pesquisar as raízes do preconceito, conceitua-o como uma atitude evitativa ou hostil contra uma pessoa, simplesmente porque ela pertence a determinado grupo. Segundo Cunha (2007, p. 629), o preconceito é um “conceito, opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”.

Sob o olhar de Hannah Arendt, o preconceito é percebido como ligado ao passado e, por isso, torna-se tão forte e perigoso, obstando o juízo e a experiência no presente (Peregrino, 2013). Aranson, Wilson e Akert (2002) complementam que as pessoas constroem interpretações do mundo, a partir do que consideram certo; e, daí, impõem sobre as outras uma série de comportamentos, na forma de inclusão ou exclusão e, no caso desta última, os comportamentos podem ser manifestados por preconceito, discriminação e estereótipos.

Souza (2013) esclarece que, após a Segunda Guerra Mundial, com a norma do igualitarismo imposta à sociedade, o conceito de preconceito foi apresentando modificações e abriu-se espaço para os estudos das “novas expressões do preconceito”, como denomina Lima e Vala (2004). Hoje, fala-se sobre o preconceito moderno, simbólico, sutil (Souza, 2013). Myers (1995) esclarece acerca do o preconceito implícito (sutil) e do explícito: neste último, o preconceito é manifestado, de maneira clara e direta. Já no sutil, as pessoas reprimem os sentimentos preconceituosos, devido às pressões sociais, orientadas sob a tolerância das diferenças e tratamentos igualitários, fazendo com que o preconceito se manifeste de maneira sutil, silenciosa e, até mesmo, disfarçada.

Skliar (1998) esclarece, ao se considerar os termos binários eficiência/deficiência e normalidade/anormalidade, o surdo será sempre visualizado como o oposto do ouvinte, com uma conotação negativa, não sendo aceito como um sujeito com uma diferença específica. Isso acaba criando uma série de dificuldades e de exclusões. Na perspectiva do preconceito contra o surdo, surgem denominações específicas, a conhecer: audismo, surdofobia e ouvintismo.

Silva, Campelo e Novena (2012) esclarecem que o Audismo é o preconceito sobre o sujeito surdo, enxergando-o como sujeito incapaz. Martins (2013) ratifica este pensamento quando considera que o audismo traduz as marcas históricas da falta de comunicação e da falta de convívio na sociedade, como uma barreira, uma vez que os surdos convivem como se fossem rotulados por coisas negativas.

Sob este pejorativo do audismo, pode-se provocar algo mais incisivo no plano das discriminações e desigualdades sociais: a surdofobia. Ela pode ser conceituada como “um tipo de exclusão ou aversão ao sujeito surdo, atribuindo ao mesmo o espaço dos *outsiders*, o espaço do gueto” (Silva, Campelo, & Novena, 2012, p. 4).

É válido esclarecer que estes dois termos, audismo e surdofobia, embora tenham conceitos que se cruzam e que o primeiro tem a possibilidade de levar ao segundo, no geral, eles são conceitos distintos (Silva et al., 2012). Santos (2013) exemplifica para se diferenciar audismo e surdofobia, considerando o sistema escolar: a falta de preparo para receber o surdo, pode resultar em um tratamento ora privilegiado, colocando-o no lugar de coitado (audismo), ora evitando inseri-lo nas atividades escolares, alegando que eles não vão acompanhar (surdofobia).

Além disso, alguns autores usam o termo ouvintismo com o significado próximo de audismo. O termo ouvintismo, por sua vez, ganhou repercussão desde o final da década de 90, no século XX, mantendo-se presente em diversas publicações, como as de Skiliar (1998) e Perlin (2005). Ouvintismo seria a ideia de ser o ouvinte superior ao surdo e de a identidade ouvinte ser superior à identidade surda (Martin & Klein, 2012).

A educação dos surdos, foco deste estudo, vem sendo debatida, ao longo da história, especialmente das últimas décadas. Neste estudo, o foco será dado às experiências escolares inclusivas. Exemplificam-se como tipos de preconceitos contra o surdo no ambiente escolar, foco deste estudo: a violência, xingamentos, agressões físicas e verbais, brincadeiras, piadas, exclusões e apelidos que, aparentemente, são “inocentes”. Além disso, percebem-se outros exemplos que representam o processo de discriminação do surdo: os conteúdos de uma aula do ensino regular, que utiliza como recurso a leitura da palavra falada (Witkoski, 2009).

Levando-se em consideração que a maioria dos surdos teve experiência em uma proposta inclusiva e que os mesmos apresentam peculiaridades, sobretudo, de comunicação, na prática, percebe-se que, apesar das diversas leis acerca da questão da inclusão, as necessidades educacionais dos estudantes surdos não são satisfeitas, e muitas vezes, suas experiências são permeadas por preconceito e discriminação. A partir disto, o objetivo deste estudo será compreender a experiência do preconceito vivenciado pelos surdos universitários, durante a sua trajetória escolar até o ensino médio.

MÉTODO

O estudo tem carácter qualitativo. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior- IES - Pública em Aracaju SE. Os participantes da pesquisa foram cinco alunos surdos universitários.

Para compreender e desvendar a problemática e o objetivo presente neste trabalho, como instrumento para coleta de dados, utilizou-se um grupo focal, com roteiro previamente estabelecido. Foi-se apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados com a presença e ajuda de dois intérpretes de Libras. Utilizou-se recurso audiovisual (gravação), possibilitando que o momento fosse revisto e analisado quantas vezes fossem consideradas necessárias para se capturar as falas e os conteúdos.

Para se realizar a análise do material coletado, foram transcritas as falas dos alunos minuciosamente, através da fala do intérprete de Libras, para que, em seguida, fossem submetidas à técnica da análise de conteúdo de Bardin (2009), através das seguintes fases: 1) pre-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética do Hospital Universitário de Aracaju/ Universidade Federal de Sergipe/ HU-UFS, tendo sido aprovado no dia 05/06/2017, de acordo com o parecer nº 2.099.243.

Resultados e Discussão

Os resultados e discussões aqui suscitadas abordam a percepção dos alunos quanto as suas trajetórias escolares, até o ensino médio, e os preconceitos enfrentados pelos mesmos.

Inicialmente, expõe-se o perfil dos alunos surdos (idade e sexo) e dados sobre sua experiência escolar. Ressalta-se que os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

Tabela 1.

Perfil e Experiência Escolar dos Sujeitos da Pesquisa

Aluno	Sexo	Idade Atual	Número de escolas	Escolas que estudou
Dora	F	35 anos	4 escolas	Escola EM, escola B, escola A, escola J*
Carlos	M	36 anos	7 escolas	Escola C, escola B, escola R, escola A, escola M*, escola P, escola ES*
Mariana	F	24 anos	6 escolas	Escola B, escola A, escola D, escola E, escola V, escola P
Lucas	M	30 anos	4 escolas	Escola R, escola A, escola W, escola EI
Arthur	M	44 anos	5 escolas	Escola G, escola R, escola U, escola M*, escola L.

Os alunos surdos pesquisados estão matriculados no Ensino Superior. Quanto ao gênero, três são do sexo masculino e dois, do feminino. Além disso, têm idade de 24 a 44 anos de idade. Um tem 24 anos, e os demais, 30 anos ou mais, o que possibilita afirmar que os estudantes surdos estão tendo a possibilidade de ingressar, tardiamente, no Ensino Superior, fato que pode ser explicado pelo relato dos sujeitos, que confirmam que sua trajetória escolar foi marcada por pausas, interrupções e mudanças, sobretudo por dificuldade em encontrar uma escola que atendesse suas especificidades linguísticas.

Nesta perspectiva, Daroque (2011) ressalta que muitos surdos que hoje estão no Ensino Superior, tiveram apenas a opção do Oralismo ou acesso às práticas bimodais da Comunicação Total, na sua formação na educação básica e no ensino fundamental apenas na década de 80-90. Assim, os surdos viveram seus anos de escolarização com os métodos tradicionais de práticas oralistas, visto que, na sua infância, não se discutia a importância da Libras ou da língua de sinais como uma língua. A autora enfatiza que, apesar dos ganhos inegáveis do movimento social das comunidades surdas e da possibilidade de ingresso no Ensino Superior, “os estudantes universitários surdos ainda se deparam com a dificuldade para se apropriarem dos conteúdos acadêmicos pela falta de formação na educação básica e pelo despreparo dos profissionais” (p. 26).

Outras dificuldades podem ser comprovadas, como nos depoimentos a seguir: Dora interrompeu, por um tempo, os estudos, pois casou e engravidou, depois cursou supletivo e Arthur os

interrompeu por quatro anos, pois foi experienciar o mercado de trabalho, após adoeceu, e se aposentou. É válido ressaltar que Dora, Carlos e Arthur fizeram supletivo. Arthur, após finalizar o Supletivo, fez ainda um curso pré-vestibular.

Importante salientar que a maioria dos alunos tiveram experiências em escolas inclusivas. Além disso, todos os sujeitos surdos pesquisados utilizam a Libras como forma de comunicação, alguns, porém, aprenderam-na tardiamente: Dora teve o seu primeiro contato com a Libras aos 14 anos; Carlos, aos 16 anos; Mariana, com nove anos; Lucas, com 17 anos; e Arthur, aos 12 anos.

Os pais dos sujeitos pesquisados, são ouvintes, e não tem conhecimento da língua de sinais, o que impede ou dificulta a vida por não permitir uma convivência completa. Ressalta-se que apenas Arthur tem comunicação de Libras com a irmã, pois seus pais também desconhecem esta forma de comunicação.

Sacks (1998) discorre sobre a importância de as crianças surdas estarem em contato com pessoas fluentes na língua de sinais, desde os primeiros meses de idade, para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Afirmar que, quando a comunicação por sinais for apreendida, podendo ser fluente aos três anos de idade, torna-se suficiente para a compreensão de informações e aprendizagem da leitura e escrita e, quem sabe, da fala. E o autor conclui que “Não há indícios de que o uso de uma língua de Sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso” (p. 56).

Muitos pais, por sua vez, não permitem que o filho surdo aprenda a língua de sinais, outros apresentam resistência para a aprendizagem da Libras e a comunicação com o filho dá-se a partir de sinais caseiros. Quanto a estes, Dalcin (2009) afirma que são compostos por gestos e imitações próximos da mímica, para designar objetos, pessoas, acontecimentos. A este respeito, Lima (1999) adverte que a falta de comunicação pela utilização de outra língua e a resistência para utilizar a Libras reflete a não aceitação pelos pais da surdez do filho. Esta realidade impulsiona uma troca limitada, ou quase inexistente, de informações e experiências, o que distancia o surdo de sua família e vice versa.

Descrição da categoria

A análise de conteúdo realizada através, especialmente, do grupo focal com os sujeitos surdos universitários permitiu a identificação de uma categoria: preconceitos vivenciados pelos surdos na trajetória escolar considerando sua experiência até o Ensino Médio. Destaca-se que a categoria foi montada de acordo com o consenso de três juízes independentes, e tendo como base os objetivos do estudo.

Preconceitos vivenciados pelos surdos na trajetória escolar

Vale ressaltar que foram consideradas as experiências vivenciadas pelos surdos até o Ensino Médio. Nas suas trajetórias escolares, os mesmos sinalizam situações de preconceito na proposta educativa inclusiva, dando ênfase, sobretudo as suas dificuldades de comunicação, uma vez que algumas escolas só aceitavam a oralização, outras não tinham a presença de intérprete, conforme se visualiza abaixo:

Os professores eram todos oralizados (...) usava aparelho e aconselhava que não usasse a língua de sinais e isso gerava um certo desgaste (...). Não tem intérprete, não tem língua de sinais, sempre fica atrasada nos estudos (...) era horrível, porque eles ficavam tudo conversando, os professores tudo falando e eu não entendia, quer dizer, os colegas também, não tinha interação, preconceito contra mim, sempre conversando, falando, não perguntavam a minha opinião (...) por isso eu me desestimulava e até desistia de estudar (Dora).

(...) a professora não detalhava nada, faltava intérprete, como eu ia entender o que ela estava falando? Então, na escola, eu infelizmente em algumas tive que abandonar, pois não tinha a questão do intérprete, não tinha o auxílio e tinha alguns problemas com os outros ouvintes (Mariana).

Percebe-se que as experiências de escolarização dos alunos surdos foram comprometidas pelas dificuldades de acesso à sua língua natural, a Libras, e pela dificuldade em compreender o português. Uma das questões principais desta exclusão, porém, refere-se ao fato de os professores não terem conhecimento da língua de sinais e por muitas escolas não apresentarem intérprete e, até mesmo, exigirem que os surdos oralizassem. Esta última situação, configura-se como uma discriminação arbitrária negativa dada aos surdos, o audismo, uma vez que é uma atitude de um ouvinte como superior por sua capacidade de ouvir ou também a proibição da língua de sinais (Burad, 2010).

Desta forma, pode-se afirmar que a questão forte do preconceito nas escolas ocorre quando impõem o português ou o método oral, recusando a Libras, pois mostram que visualizam o surdo como um defeito que precisa ser corrigido, representando uma situação de desvantagem vivida pelo surdo (Pedreira, 2006) e um obstáculo ao ensino-aprendizado destes sujeitos e à construção positiva de identidade (Witkoski, 2012).

Além disso, os surdos acabam não apresentando possibilidade de interação com outros alunos. Na visão de Crochik (2011, p.70), "a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes".

Visualiza-se que as escolas inclusivas ainda são permeadas por normas e princípios dos ouvintes, o que dificulta o desenvolvimento dos surdos e permite facilitar os processos de estigmatizações e preconceitos por parte dos colegas e professores. A respeito dos preconceitos vivenciados pelos mesmos, no ambiente escolar, Dora sinaliza: *O pior foi o da surdez, porque sou surdo, né.*

De acordo com a percepção desta entrevistada, a história da comunidade surda, inclusive e talvez principalmente no âmbito escolar, é marcada pelo preconceito. O surdo foi concebido, por muito tempo, como deficiente, defeituoso, ancorado no paradigma médico e, mesmo apresentando progresso e se aproximando do conceito socioantropológico, que considera o surdo diferente, dado seu peso histórico, ainda tem-se resquícios do paradigma clínico.

Um exemplo simplório que considera a surdez uma patologia são os termos deficiente auditivo, surdo-mudo e mudo, constantemente usados pela sociedade para se referir ao surdo. Além dessas denominações, alguns ouvintes ainda utilizam formas pejorativas para ter acesso ao surdo, conforme visto abaixo:

Eu lembro e fico triste ainda, às vezes, algumas pessoas eram contra mim, me chamavam de burra ou por causa do jeito que eu falava e eu percebia, me lembro disso (...). Eu via a sinalização, normal, alguns faziam mimica, mas criticavam como se eu fosse macaco quando viam sinalizando e eu ficava nervosa, ficava com raiva, “porque tá contra mim”? Eu não sou macaco, eu não gosto não, não me chame assim (Dora).

Vê-se exposta a forma insultuosa com que os colegas ouvintes se referiam à Dora, chamada de “burra”, “macaca”, etc. O fato de ser assim denominada pode estar pautada pelo falso juízo de que os surdos são pessoas com déficit cognitivo. Já o de ser chamada de macaca, por sua vez, pode estar embasada nos juízos passados, ancorados no discurso científico de pesquisas que envolviam o ensino de alguns sinais a macacos, no final da década de 60 (Peregrino, 2015). Desta forma, faz-se relação de comparação entre os surdos que utilizam as Libras com as pesquisas com símios.

Observa-se que o fato de os alunos e professores não conhecerem ou serem fluentes em Libras, gera, nos alunos surdos, dificuldade de compreensão, de interação e até preconceitos linguísticos, o que desencadeia nos surdos sentimentos negativos, como tristeza e sofrimento, conforme visualiza-se abaixo:

Eu ficava o tempo todo chorando, não queria contato com ninguém (...) tinha uma certa barreira, um certo receio, eram brigas, às vezes um surto de inveja, foi um momento muito difícil pra mim, as pessoas falavam mal, e eu não sabia por que, não lembro, foi um período que eu briguei muito (...). Eu sofri muito nisso (Carlos).

Na concepção de Crochik (2011), a inclusão pode levar também à violência, pois, quando um indivíduo não corresponde ao ideal de outras pessoas, a primeira reação é a hostilidade, uma vez que esta situação não permite equilibrar e amenizar o medo frente ao desconhecido. Este medo, por sua vez, gera a tendência de dominação e a violência, uma das formas que o indivíduo encontra para lidar com isso.

Na 5ª série eu já era adolescente, eu sentava na cadeira, tinham os colegas surdos, a gente estudava junto, na frente, sentava os ouvintes, atrás só tinha homem, parecia que não tinha vontade de estudar, conversavam o tempo todo, aí às vezes botavam bolinhas de papel no cano da caneta, e sopravam, aí eu chamava a professora, reclamavam com eles, daí botavam de novo, e de novo, eu ficava com raiva, chamava a professora, a professora reclamava de novo (...) (Mariana).

(...) Eu lembro de algumas coisas no passado, na lanchonete, durante o intervalo, durante uma aula, a gente foi lanchar, tava comendo normal: feijão, arroz, carne, veio algumas pessoas e jogou várias coisas na minha comida, isso é muito ruim, isso é bullying, né porque como é que eu estou fazendo meu lanche e eles vem, né. e eu sempre ficava só (...) tinha essa dificuldade dentro das escolas, tinha esse processo de exclusão (...) sofria muito disso, os alunos usavam giz para perturbar. Eu já pensei várias vezes em abandonar (...) (Lucas).

(...) eu sofri um pouco lá, porque eu era surdo, muitos meninos ficavam provocando, isso era bullying, né, provocava, fazia fofoca com meu nome, dizia que eu fazia coisas, eu não entendia nada na realidade, eu ia no banheiro, às vezes jogava bomba por cima da porta, eu no banheiro, aí eu assustado quando ouvia aquele estouro, também na rua, eu caminhando, jogava bola de papel em mim (Arthur).

Percebe-se, de acordo com os entrevistados, que suas histórias em escolas inclusivas são marcadas por *bullying*, conforme já exposto com alunos ouvintes *jogando bola de papel com a caneta, giz, bomba por cima da porta do banheiro, além de provocações e fofocas com seus nomes.*

A prática do *bullying* é um grande desafio das escolas atuais, o que pode se configurar como um tipo de preconceito. A dificuldade de verbalizar as ações sofridas pelos surdos, já que não fazem uso da mesma língua, e o receio de serem ainda mais excluídos, provavelmente tornam os estudantes surdos mais vulneráveis a estas práticas (Witkoski, 2012).

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender a experiência de surdos universitários em suas trajetórias escolares do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Desta forma, conclui-se que os sujeitos da pesquisa tiveram este percurso realmente marcado pelo preconceito, quando em

escolas inclusivas, onde havia a proposta da oralização, a ausência de intérprete, quando sofreram xingamentos, foram alvos de brigas, *bullying* e exclusão.

Os preconceitos ocorrem, inicialmente, na forma linguística, pelo não conhecimento da língua de sinais, considerando, sobretudo, que o sistema educativo não adequa ainda suas metodologias e tecnologias a serviço das necessidades dos surdos. Uma forma de minimizar estes preconceitos é a proposta de ações, a exemplo: 1) aprendizagem de Libras, desde cedo, para os ouvintes, no Ensino Fundamental, 2) qualificação de professores e atores do processo educacional, para que as discussões das diferenças aconteçam e a verdadeira inclusão possa ser pensada e realizada; 3) necessidade de mudança no pensamento da família e dos atores sociais envolvidos, no ambiente escolar, sobretudo no pensamento inicial de considerar que os surdos ou deficientes têm que se adaptar ao ambiente escolar e não, necessariamente, a escola aos estudantes surdos.

De forma geral, são necessárias mudanças e o desenvolvimento de intervenções e práticas educacionais e pedagógicas que levem em consideração as reais necessidades de todos os discentes. Afinal, a pesquisa demonstrou que é comum o sentimento de exclusão dos surdos.

As instituições escolares, como reprodutoras culturais e sociais, devem ajudar na minimização das diferenças e contribuir para o desenvolvimento igualitário dos sujeitos surdos, colaborando para o enfrentamento das diferenças. Desta forma, é de suma importância a existência de palestras, desde cedo, para as crianças, nas escolas, tratando sobre o preconceito e o *bullying*, para que seja formada a consciência do conceito e de sua abrangência.

Percebeu-se nos estudos como é comum o distanciamento dos pais em relação aos surdos, sendo que nenhum deles sabe a Língua de Sinais. Com o foco de se desenvolver melhor o ensino, é preciso também que as escolas atuem próximas aos pais, visto que lutam por um ideal comum: identificação das dificuldades dos surdos e ensino diferenciado através de uma pedagogia que satisfaça as demandas deles e que não os segreguem e os discriminem em hipótese alguma.

O presente estudo abre mais um caminho para os pesquisadores que tenham interesse em estudar o tema proposto, especialmente relacionando à surdez e ao preconceito. Existe, porém, a necessidade de mais pesquisas na área, inclusive como sugestão para futuros estudos, faz-se necessário discutir e aprofundar questões ligadas à surdez e ao preconceito, na área escolar, e formas de enfrentamento deste último, mas não se limitando aos estudos com surdos universitários de Letras Libras, e sim, pesquisando-se outros cursos de graduação também nas instituições particulares.

Desta forma, além de ampliar a produção científica dada sua relevância teórica, este estudo mobilizará os profissionais atuantes nesta realidade a pensar e a analisar sua atuação, cumprindo o papel de educadores, com atenção às questões de preconceito, de maneira a evitá-los, em um maior respeito às diferenças. Contribuirá à sociedade à medida que permitirá uma melhor compreensão e

consciência sobre o sujeito surdo. Enfim, isto levará a aprofundar os debates e respeitar a singularidade da sua constituição e das suas diferenças, eliminando as ideias engessadas e os preconceitos ainda existentes sobre o tema.

Referências

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley
- Aranson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002). *Psicologia social* (3ª ed). Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edição revisada e atualizada. Lisboa: Edições 70.
- Burad, V. (2010). El audism. *Revista La cultura sorda* (Online). Recuperado em 28 de novembro de 2016, de <http://www.cultura-sorda.eu>.
- Cunha, A. G. (2007). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Dalcin, G. (2009). *Psicologia da educação de surdos*. Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Daroque, S. C. (2011). *Alunos surdos no ensino superior: Uma discussão necessária*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Lima, M. E., & Vala, J. (2004). *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo*. Natal: Estudos em Psicologia.
- Lima, R. P. (1999). Reflexão sobre um trabalho com famílias. *Revista Espaço*, 111, 37-39.
- Martins, F. C. (2013). *Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.
- Myers, D. G. (1995). *Psicologia social*. México: McGraw-Hill.
- Pedreira, Silvia Maria Figueiro. (2006). Porque a palavra não adianta: Um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. In *A Educação De Surdos/as: Um campo de lutas e tensões*. Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2006.
- Peregrino, G. S. (2015). Preconceito contra a libras: O que relatam discentes surdos usuários de língua de sinais. *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*. Campina Grande – PB: Editora Realize.
- Peregrino, G.. S. (2013). Por um olhar arendtiano ao preconceito contra surdos. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. PUC, Londrina – PR.
- Perlin, G. T. T. (2005). Identidades surdas. In C. Skliar (Org.). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, S. F. (2013). *Educação ambiental: Recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo*. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, RS.

- Silva, J. G., Campelo, L. B. B., & Novena, N. P. (2012). Desejos e afetividades que não querem calar: O grupo LGBT surdos de Pernambuco. *Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas*, Caruaru.
- Skliar, C. B. (1998). Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In C. Skliar (Org.). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Souza, J.M. (2013). *Bullying: Uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar*. Dissertação – Mestrado em Psicologia Social – UFS: São Cristóvão - SE.
- Witkoski, S. A. (2012). *Educação de surdos, pelos próprios surdos: Uma questão de direitos*. UFPR: CRV.
- Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: A norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira De Educação*. Rio De Janeiro: ANPED.

DEAFNESS AND PREJUDICE IN THE SCHOOL CONTEXT: AN ANALYSIS FROM DEAF UNIVERSITY

ABSTRACT

In view of the need to deepen the debate about deafness and prejudice in the school environment studies, the objective was to understand prejudice experienced by the deaf university students during their school career. For that, a qualitative research was carried out through a focus group. The analysis was performed using the content analysis method proposed by Bardin. As a result, the condition imposed on the deaf in their school career is perceived, and they are often being forced to speak oral language in the classroom, besides the lack of interpreters, the bullying suffered by them, verbal violence, discrimination and exclusions. Can be intuited that prejudices occur, in general, by the lack of knowledge of sign language and deaf identity/community, by the listeners, and by the school system with an inclusive proposal.

Keywords: Education; Preconception; Deafness.

NOVAS FRONTEIRAS E IDENTIDADES EM REINVENÇÃO: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DE COLETIVOS INDÍGENAS

Kátia Maheirie⁶

Iclícia Viana⁷

RESUMO

A presença indígena nos espaços acadêmicos tem crescido nos últimos anos, especialmente por conta das políticas de ação afirmativa. A entrada neste universo - espaços historicamente brancos e elitizados - tem produzido fissuras no olhar estereotipado construído sobre povos indígenas e, ao mesmo tempo, tem visibilizado os preconceitos e racismos de nossa sociedade. Neste cenário, a formação superior tem sido reivindicada, cada dia mais, como instrumento de luta necessário para o fortalecimento dos movimentos indígenas. Este texto discute aspectos gerais da presença indígena nas universidades brasileiras, bem como a potência na reinvenção identitária e no fortalecimento de coletivos, marcando a universidade como um novo território de fronteira e de luta que afeta e é afetada pelos povos indígenas.

Palavras chave: povos indígenas — políticas de ação afirmativa – identidade – psicologia e povos indígenas.

⁶ Universidade Federal de Santa Catarina; maheirie@gmail.com

⁷ Universidade Federal de Santa Catarina; iclicia@hotmail.com

Introdução

A educação formal foi um dos instrumentos de domínio sobre os povos indígenas, por meio de um processo educacional ocidental, branco e cristão propagado inicialmente via projeto de colonização, especialmente através da Igreja, das escolas e do Estado de forma geral. As escolas, especificamente, expressavam a relação de poder do sistema colonial através do mestre, figura legitimada a usar a violência, física e principalmente simbólica, de modo a desconsiderar as práticas socioculturais. Foi possível dominar e suprimir línguas, cosmologias, organizações e a auto-estima dos povos indígenas. Foi possível produzir a colonialidade⁸ após o fim do colonialismo (Quijano, 2005; Coelho, 2016).

No entanto, autores como Nanblá Gakran (2014) entendem que apesar de a escola ter sido destinada à “civilização” nos moldes colonialistas e colonizadores, buscando a integração da pessoa indígena sem considerar sua matriz ou cosmologia, atualmente a organização dos povos originários conseguiu desencadear uma mudança nesse processo de modo que a escola passou a ser desejada como espaço de luta. Esse processo se deu principalmente a partir da força do movimento indígena organizado desde a década de 1970 e que disputou na constituinte um novo marco legal via a Constituição Federal de 1988. A partir daí, o direito a educação pública, gratuita, de qualidade e que respeitasse as diferenças sócio-culturais, passou a ser tema fundamental nas reivindicações dos movimentos e organizações e outro cenário foi sendo desenhado, de maior protagonismo dos povos indígenas. Se antes a possibilidade de “ser indígena” lhes foi negada, “os debates passaram a ser de constituição de políticas educacionais pautadas em uma educação afirmativa das identidades e do pertencimento étnico” (Lira, Silva, & Salustiano, 2014, p. 148).

Neste contexto, surgiu também a busca pelas universidades no Brasil, tanto via cursos gerais quanto via cursos específicos (como as licenciaturas interculturais indígenas). Vemos então, os últimos anos sendo marcados pela crescente presença de indígenas no contexto das universidades brasileiras, especialmente pela efetivação das Políticas de Ação Afirmativa (PA) e da Lei de Cotas⁹, bem como pelo aumento de cursos específicos como as Licenciaturas Interculturais Indígenas. Tanto as formações específicas e diferenciadas como as formações genéricas, têm sido importantes no sentido de instrumentalizar a luta para serem capazes de articular saberes tradicionais de seus povos aos saberes que orientam as ações do Estado (Souza Lima & Barroso, 2013; Souza Lima & Paladino, 2012; Oliveira, 2011).

⁸ A colonialidade é um conceito que diz daquilo que persiste após o fim do colonialismo, reproduzindo as violências e hierarquias coloniais. Ao falarmos em colonialidade, nos referimos a um modelo moderno de dominação que articula o controle por meio da formação racial, da divisão do trabalho, do Estado e da produção de conhecimento (Quijano; 2005).

⁹ Lei Nº 12.711/2012.

Entendemos que a universidade configura-se hoje como um novo território que precisa ser cotidianamente conquistado, pois o acesso a ela se deu por meio de lutas e tensões políticas, que não foram superadas. Além disso, a presença num espaço como esse, negado historicamente aos povos indígenas, produz a resignificação do mesmo e assim suas presenças grafam novos signos neste território, reinventam e marcam esta terra com outras vidas (Scherer-Warren & Delespote, 2016). Entendemos que há uma demarcação cotidiana no cenário da cidade universitária já que as presenças indígenas têm provocado estranhamentos, desconfortos e questionamentos e têm desafiado às instituições a se rever em diferentes aspectos.

Especialmente, estas/es estudantes têm sido cobrados sobre sua “autenticidade” como indígena (Tassinari et al, 2013). Ou seja, estudantes indígenas são cotidianamente cobradas/os tanto por docentes, técnicos ou colegas estudantes, sobre suas “identidades” e sua “autenticidade” como indígena. Experienciam assim, efeitos de um imaginário social que os estereotipa, resultado de séculos de violência também simbólica que os colocou como grupos em “extinção” ou em processo de “aculturação” e que por muito tempo mostrou (e mostra) em livros escolares “o índio” como ser genérico, numa perspectiva estereotipada, evolucionista, etnocêntrica, vendo-os como figuras do passado (Gobbi, 2012). Vemos com isso a reprodução de discursos que os colocam como figuras quase que folclóricas, ora como selvagens, ora como mansos; como “tupis ou tapuias” (Gonçalves, 2015).

Este texto busca discutir alguns destes aspectos gerais sobre as presenças indígenas nas universidades brasileiras, apontando para a potência da reinvenção identitária e do fortalecimento do coletivo, marcando este espaço como território de fronteira e de luta que afeta e é afetada por estes povos.

Universidades Brasileiras e a Presença dos Povos Indígenas

Apesar de a entrada no ensino superior ter se iniciado em instituições privadas já na década de 1990, também com apoio financeiro da Fundação Nacional do Índio - FUNAI (Weber, 2006), a inserção no sistema público se fortaleceu principalmente a partir dos anos 2000. Por volta de 2003, quando a implementação de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras estava no seu início, estimava-se que aproximadamente 1.300 indígenas estavam na educação superior universitária, sendo quase 70% destes em instituições privadas (Paladino, 2012). Hoje, segundo dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP (2015)¹⁰, são 20.030 graduandos/as indígenas no Brasil sendo aproximadamente 7 mil em universidades públicas.

Antônio de Souza Lima (2012) identifica dois aspectos que influenciam na busca por estas duas modalidades de formação universitária: primeiramente, diante da resignificação do papel das escolas

¹⁰ Segundo Nascimento (2016).

dentro das Terras Indígenas, surge a necessidade de formação de professores indígenas para atuarem nestas escolas, num viés educacional intercultural, bilíngue, diferenciado e específico. Mais tarde, com a intensa mobilização política e indigenista no país (e na América Latina, de modo geral), indígenas passam a adentrar cada vez mais espaços políticos de disputa, bem como assumir cargos e liderança em organizações não governamentais.

Assim, a formação em nível superior em diferentes áreas do saber, se tornou também m instrumento de luta, para serem capazes de articular saberes tradicionais de seus povos aos saberes que orientam as ações do Estado, principalmente a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 que trava o desafio de demarcar e homologar Terras Indígenas em todo país. Os próprios intelectuais indígenas que surgiam no final da década de 1990 percebiam a importância do acesso às universidades via uma política federal, legitimada. E as cotas¹¹ poderiam assim servir como um instrumento para o protagonismo na luta pela manutenção e avanços dos direitos garantidos na CF de 1988 (Souza Lima, 2007; Oliveira, 2011), mesmo tendo em vista o protagonismo do movimento negro nesta luta pela reserva de vagas (Alberti, 2006). Neste sentido, em diferentes estados do Brasil, foram se organizando ações pontuais antes mesmo da Lei de Cotas e a universidade passou a ser vista como “alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos” (Amaral, 2010, p. 22), pois se por um lado, a universidade é entendida e vista hoje como espaço de “produção e reprodução de saber e poder dominante, por outro, eles entendem que precisam desse saber e poder para diminuir a desvantagem nas correlações de forças da luta que travam por seus direitos no âmbito das políticas públicas” (Baniwa, 2009 cit. in Nascimento, 2009, p. 32).

A universidade é um território agora marcado por vidas historicamente negligenciadas, vozes antes desconhecidas e neste contexto, suas presenças, caras, cores e vozes produzem estranhamentos e mexem com estereótipos e com o imaginário social sobre quem sejam os indígenas no Brasil. Isso é visibilizado nas denúncias que tem sido publicizadas, especialmente nos últimos anos através da organização autônoma de universitários indígenas como, por exemplo, através do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) que iniciou em 2013 com o intuito de fortalecer os universitários indígenas em todo país, tendo em vista as barreiras encontradas no contexto acadêmico. Em um trecho retirado do Plano de Trabalho para o II ENEI, intitulado: “Metas e Desafios no caminho do Ensino Superior”-, os estudantes denunciavam:

Tem sido muito comum no contexto universitário os estudantes indígenas serem questionados por seus professores ou colegas sobre a sua “autenticidade” como indígena, já que concebem que o indígena inserido em outro contexto cultural deixa de ser índio, acultura-se por ter “deixado” sua comunidade de origem. Tal concepção reflete o preconceito

altamente pejorativo que se tem dos indígenas que “deixam” suas comunidades para estudar (Plano de Trabalho para o II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, UFSCar, 2013).

Vemos aí um efeito da colonialidade que subalterniza sujeitos a partir de uma ideia de raça, a cara “mais perceptível da colonialidade de poder” (Quijano, 1999, p. 142) e que precisa ser constantemente questionada, problematizada, desconstruída. Pois se por um lado falamos em diferentes grupos étnicos indígenas, por outro compreendemos que apesar da diversidade, são identificamos racialmente como “índios” ou “indígenas”. Deste modo, a afirmação identitária apresenta-se de forma paradoxal, se por um lado é uma forma de acessar direitos básicos como a educação e de fortalecer a luta do coletivo, por outra pode também reforçar estereótipos se for entendida de forma rígida. Mas o como compreendemos o conceito de identidade? Como ela se articula com a experiência singular e coletiva? Qual sua relação com a identidade étnica, no caso, indígena?

Auto declaração étnico racial e identidades como processos de fronteira

As Políticas de Ação Afirmativa são ações baseadas na afirmação identitária. Se por muitos anos foi necessário negar o pertencimento étnico para sobreviver, hoje essas políticas incentivam a autodeclaração legitimada pelos avanços na Constituição Federal de 1988 que reconhece aos indígenas sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Art. 231, CF 88). De modo que, assim como pontua Lia Schuman (2010) se referindo às cotas para população negra, concordamos que para indígenas as cotas também cumprem um objetivo estratégico duplo: têm a função primeira de compensar e corrigir as desigualdades de acesso aos bens públicos, e “em segundo plano elas favorecem o processo de construção da identidade racial dos negros, fortalecendo a mobilização e a construção das vítimas do racismo brasileiro como sujeitos políticos” (p. 49).

Neste sentido, vemos o aumento da auto declaração étnico racial pós Constituição de 1988, e em contraposição ao discurso que fala em “invenção de índios” vemos na verdade, o aumento da autoestima dos povos indígenas.

Tabela 1

Proporção a				População
Auto-		1991	2000	Declarada
Indígena em	nº absoluto	306.245	734.131	Relação à
População	Proporção	0,2	0,43	Total do
Brasil, nos				Censos

1991, 2000 E 2010. Fonte: Censo 2010 | IBGE.

Este aumento da autoestima dos povos indígenas foi muito influenciado pela movimentação política que ganhou força na década de 1970 (Oliveira, 2006) e que gerou a conquista de um texto mais coerente na constituinte, que agora os reconhece como cidadãos brasileiros de forma genérica, e como povos indígenas em suas especificidades. Logo, não vemos a invenção de índios, mas a reinvenção identitária. Mas nem sempre foi assim. Identificar-se como indígena foi (e muitas vezes ainda é), motivo de perseguição, discriminação e sofrimento ético-político (Sawaia, 1995; 1999).

É importante historicizar que desde a colonização até a década de 1970, houve situações de resistência à dominação ocidental, no entanto, foi com o envolvimento político que os grupos indígenas passaram a disputar mais fortemente seus direitos no âmbito estatal e da sociedade envolvente. Roberto Cardoso de Oliveira (2006) mostra que o movimento conhecido como “Movimento Indígena” que surge na década de 1970 junto da criação de entidades para união de diferentes etnias - como a União das Nações Indígenas (UNI) -, gerou uma transformação social e moral: agora as e os indígenas passaram a exigir do Estado o reconhecimento de suas formas de existir – culturas e identidades.

A presença indígena está nas cinco regiões o país, sendo que a região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 342,8 mil, e o menor no Sul, 78,8 mil. Do total de indígenas no país, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras, ou seja, 36,2% do total de indígenas estão no contexto urbano, fora da aldeia, segundo dados do Censo 2010 do IBGE. Mas mesmo diante da diversidade de Povos Indígenas, há um processo de identificação com o termo “indígena” que revela uma resistência coletiva. Esta coletivização sob uma nomeação genérica de “indígena” acontece, pois foi ficando evidente que os problemas de “uma comunidade de determinada região do país assemelhavam-se aos problemas de outra região (...) percebiam que diante um ‘inimigo’ maior denominado ‘branco’, essas diferenças ficavam em segundo plano” (Brighenti & Nötzold, 2011, p. 43).

Por outro lado, a afirmação identitária precisa ser também problematizada de modo a não cairmos num jogo de rigidez e pré determinações policialescas. Entendemos que o “clamor por identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética exclusão/inclusão” (Sawaia, 1999, p. 22) e é, portanto uma categoria política também “disciplinarizadora das relações entre as pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro

em estranho, igual, inimigo ou exótico” (Sawaia, 1996, 85). Neste sentido, ao pensarmos nas palavras “índio” ou “indígenas”, é inevitável historicizar que são nomeações forjadas numa lógica colonial e de racialização do mundo, afinal, o processo de colonização foi um processo de racialização e inferiorização dos povos colonizados, onde “os europeus desenvolveram o conceito de raça como uma interpretação da sua própria história. Tendo racilizado o ocidente, os seus sucessores trataram de racializar o resto do mundo” (Banton, 2010, p. 76).

Também Gersem Baniwa (2006) avalia que desde o erro de Colombo ao nomear o povo nativo destas terras com o genérico índio, construiu-se um sentido pejorativo na relação entre indígenas e não indígenas, inclusive com muitos passando a se autodenominar “caboclo” em negação a identidade indígena. No entanto, o movimento indígena da década de 1970 entendeu que era necessário manter, aceitar e promover a denominação genérica, pois seria esta uma forma de unir, articular, visibilizar e fortalecer os povos originários do atual território brasileiro e, também, para estabelecer a fronteira étnica e identitária entre eles e aqueles vindos de fora: europeus, africanos, asiáticos.

Enquanto identidade étnica, pensamos como algo que emerge nas relações fronteiriças que produzem a construção de um “nós” em contraste com um “eles”, que vão além de traços culturais compartilhados, mas congregam aqueles que se identificam e são identificados como pertencentes a um grupo sob um discurso voltado ao passado, a um mito de origem comum (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998). Ao mesmo tempo, apesar das diferentes etnias que se constroem, há uma identidade que é racial: indígena. Essa é a construção de raça que opera no imaginário social e produz o racismo, e que é baseada numa ideia biológica errônea que “serve pra classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, sendo estas tidas como responsáveis pela determinação de características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas” (Shucman, 2010, p. 36).

Assim, concordamos com Kabengele Munanga (2004) que apesar da reformulação do conceito biológico de raça (que em determinado tempo histórico teve seus fundamentos “científicos”) e do maior uso do conceito de etnia ou identidade étnica, as pessoas que sofrem seguem sendo as mesmas: “as raças de ontem são as etnias de hoje (...) o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato” (s/p). Logo, assim como os movimentos negros tem feito, observamos que a categoria racial “indígena” serve antropofagicamente como instrumento de luta pelo reconhecimento.

Diante deste paradoxo entre uma identidade fixa presente nas ações afirmativas e necessária para a luta política, e as identidades que não se coisificam, mas que se movem e se reinventam a partir de cada encontro sendo produções que escapam às próprias logics identitárias, entendemos que o processo de identificação de sujeitos e coletivos é dinâmico e dialético (Maheirie, 2001, 2002). Neste

sentido, assumimos uma concepção de sujeito que é sócia histórica, onde o processo de construção dos sujeitos é coletivo e, sendo uma obra de autoria coletiva, a história pode lhe escapar.

Assim, inserido neste cenário de múltiplas singularidades que se entrecruzam, ele realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produto e produtor, simultaneamente (Maheirie, 2002, p. 36).

Pensamos então a identidade como uma categoria que não está fechada em si mesma, é mais um conceito que é feito e desfeito na relação e no contexto histórico-social de relações de poder, mediada pela emoção, afeto, e modos de pensabilidade que se mostra como resultado da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. Nesta perspectiva podemos afirmar que

A constituição da identidade tem a marca da ambigüidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um pólo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose (p. 41).

Deste ponto de vista, psicologicamente deixamos de pensar a identidade como uma categoria *a priori* que se constitui individualmente ou internamente e passamos a pensar muito mais em um processo social e político, uma construção fictícia e necessária (Sousa Santos, 1999) que se produz na relação entre um “eu” e um “outro”, um “nós” e um “eles”, que se desconstrói e se reconstrói, num processo dialético e dialógico, de manutenção e metamorfose. É, portanto, uma construção aberta e inacabada de sujeito, que por sua vez, é construído sócio historicamente, subjetiva e objetivamente, no plano singular e coletivo, num processo de construção de um modo de ser e estar no devir do confronto entre igualdades e diferenças. Esta compreensão aponta para um sujeito que nunca se coisifica, pois está sempre caminhando em direção a outra coisa (Sawaia, 1999).

Diante das Políticas de Ação Afirmativa, que fazem uso de categorias identitárias fixas e pré-definidas, como pensar esta relação do conceito de identidade inacabada? Temos aí o próprio paradoxo da identidade: se por um lado, espera-se da identidade o desvelar da multiplicidade das individualidades, na cena pública, “de outro, recorre-se a ela para enfrentar, no plano individual e/ou social, a indeterminação, a multiplicidade e o medo do estranho, da incomensurabilidade e da relativa essencialidade das coisas” (Sawaia, 1999, p. 21). Portanto, apostamos que seja necessário uso do conceito de identidade atrelado à sua própria contradição: entre permanência/unicidade e

metamorfose/multiplicidade. É, portanto dizer, que a identidade como coisa em si, inexistente. Ela é construção discursiva, uma ficção necessária para a vida social, que serve de diferenciação e ao mesmo tempo,

Esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil na regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como reforço (Sawaia, 2001, p. 123).

Apostamos também que elas são construídas transitoriamente em processos de identificação, ou como “identificações em curso” (Sousa Santos, 1994). Deste modo garantimos a coexistência de identidades que são negociadas dependendo do contexto sócio histórico, se construindo e se reinventando e que estão em intersecção com outras identidades sociais como de gênero e sexualidade, étnica, racial, etária, profissional, etc.

A identidade étnica, como um tipo de identidade social, é produzida coletivamente e vivida singularmente por cada sujeito. No caso do pertencimento étnico, esta identidade também está em constante dinamicidade, sendo produzida na fronteira que se estabelece a partir do encontro entre diferentes sistemas e não enquanto uma essência de um grupo isolado, nem mesmo enquanto traços culturais compartilhados, mas como algo que se produz na relação de contato e que produz categorias de auto declaração e de reconhecimento dos pares. Trabalhamos, portanto com a ideia de “fronteira étnica”: ou seja, as diferenças étnicas se produzem e persistem, mesmo diante de fluxos das pessoas e grupos. É uma construção ideológica histórica, relacional que independe da vivência em um local específico, que supera a visão simplista de que o “isolamento geográfico e social foram os fatores críticos a sustentar a diversidade cultural” (Barth, 1969/2000, p. 10).

Tassinari (2001) explica que para a perspectiva de Barth, o argumento é de que as diferenças culturais e étnicas emergem exatamente por conta do contato e não apesar dele, um espaço de fronteira social e não geográfica. Ao mesmo tempo, Bartolomé (2006) busca uma definição complexificada e aberta de identidade étnica na mesma perspectiva. Para ele a identidade seria algo não essencial e variável, de caráter processual e dinâmico, e que requer “de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidade, así como demarcar los limites que la separan de otras identidades posibles” (Bartolomé, 2006, p. 83). Manuela Carneiro da Cunha (2012) explica também que por muito tempo a definição de um grupo étnico foi dada por conta de traços biológicos, e neste caso, indígenas seriam pessoas de um grupo “puro” da população pré-colombiana. Mas como? Como num país que se funda no encontro entre brancos, negros, indígenas, seria possível encontrar a “pureza” étnica? Mais tarde, após a Segunda Guerra Mundial, o critério mudou. Afinal, em nome da pureza racial, esta guerra promoveu um genocídio.

Mas o critério cultural precisa ser utilizado com cuidado, tendo em vista que: a ideia de cultura não pode ser tomada a partir de níveis como primário, secundário etc, simples e complexo e ao mesmo tempo, não é possível supor que a cultura de um grupo hoje deva ser a mesma dos tempos pré-coloniais. Afinal, há uma dinamicidade interna dos processos culturais mesmo quando não há (ou pouco ocorre) o contato entre diferentes sistemas. O contato potencializa mudanças entre ambas as partes (Laraia, 1993). Assim um mesmo grupo étnico poderá apresentar diferentes traços culturais, dependendo da situação “ecológica e social em que se encontra, adaptando-se às condições naturais e às oportunidades sociais que provêm da interação com grupos, sem, no entanto, perder com isso, sua identidade própria” (Cunha, 2012, p. 115).

Para Frederick Barth (1969) o grupo étnico diz de uma forma de organização que orienta as relações e interações sociais gerando categorias de auto declaração e de reconhecimento de outros pares, usando a ideia de “fronteira étnica”. Ou seja, as diferenças étnicas são produzidas no encontro entre diferentes e perpassam fluxos de pessoas e grupos. A cultura se transforma, pois não é algo estático. As interações interétnicas produzem novos encontros e diferentes traços culturais em relação, o que não retira a legitimidade do reconhecimento étnico. São fronteiras em relação. Neste sentido, não há porque impressionar-se com um indígena que, por exemplo, usa *nike*, tem *Facebook* e fala inglês.

A identidade tem a potência também de congregar e unificar diferenças internas, variantes culturais de uma etnia. Esse ajustamento pode revelar e apontar o fortalecimento de elos identitários, de forma a garantir mecanismos de defesa em situações de conflitos interétnicos. Para tanto, é preciso o reconhecimento de “outros” sobre este “auto reconhecimento” - que nada mais é que a doação de sentidos às identidades individuais e coletivas (e neste caso) que congregam todas/os aqueles/es que mesmo longe de suas terras, compartilham desta “teia de significantes” de seu povo (Geertz, 2008).

Nesse sentido, “o índio urbano, na proporção em que invoca sua identidade étnica, é tão índio quanto o morador do território indígena. O que torna a luta pelo reconhecimento identitário uma luta política apoiada (...) na moral do reconhecimento” (Oliveira, 2006, p. 55). As fronteiras identitárias são porosas, mas ainda assim - diante do movimento dinâmico das culturas - há algo na identidade étnica que se reinventa.

A construção de identidades e a identidade étnica são processos de movimento e porosidade pelos quais se relacionam o singular do “eu” ao coletivo do “nós”. Neste sentido, a ideia de identidade como algo “individual” deve ser entendida nesta perspectiva como algo que é experienciado singularmente, mas que está sempre em relação com o coletivo, pois nenhuma noção de “eu” está desamarrada de uma noção de nós, bem como nenhuma identidade étnica está solta de uma concepção de coletivo, independente de como se dê esta relação. A porosidade das fronteiras que se

configuram no encontro entre diferentes, revela o movimento e a dinamicidade deste processo, pois é exatamente o encontro que organiza fronteiras de diferenciação, de contraste. A identidade étnica, assim como outras identidades, é o resultado do contraste entre grupos, onde diferenças são marcadas e ao mesmo tempo, diálogos e trocas são construídos.

Reinvenções identitárias e o fortalecimento do coletivo

Neste cruzamento entre uma perspectiva da psicologia social crítica e antropologia social, assumimos aí concepções de sujeito, identidade e identidade étnica. A partir deste diálogo apostamos que a universidade se apresenta enquanto “fronteira”, espaço que configura novas possibilidades de contato entre diferentes e que, com a inserção de indígenas, tem se tornado palco para a construção, desconstrução e reinvenção identitária tanto de indígenas como de não indígenas.

Esta aposta está baseada na proposta de Antonella Tassinari (2001), a qual defende que a escola indígena deve ser considerada teoricamente como “fronteira” por constituir-se num espaço de “encontro entre dois mundos, duas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidental, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola” (p. 47). Neste sentido é um espaço que foi ressignificado e hoje possibilita tanto o trânsito, a articulação e a troca de conhecimentos, como também o confronto e a redefinição das identidades dos agentes e grupos sociais envolvidos nesse processo – índios e não índios – constituindo-se assim, num lugar de incompreensões e redefinições identitárias, ou ainda de emergência e construção de diferenças étnicas.

Entendemos, do mesmo modo, que a universidade possibilita este encontro entre dois mundos e tem sido reivindicada como espaço necessário e ressignificado pelos povos indígenas. E mesmo que diferente das escolas indígenas que tendem a ser mais interculturais dialogando com os saberes locais, a universidade pública brasileira, tem vivenciado movimentos de resistência que ajudam a ver o espaço acadêmico como espaço de fronteira, onde os fluxos e as trocas acontecem, geram incompreensões e reinvenções identitárias. Concordamos assim que a ideia de fronteira evoca a noção de “terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido. Nesse espaço de alteridade somam-se também ideias de liberdade, de transformação de renovação” (Tassinari, 2001, p. 63). A universidade tem sido este espaço de alteridade e de reinvenção identitária, onde tem se produzido também o fortalecimento coletivo.

A reinvenção identitária se dá exatamente porque a universidade como espaço de fronteira possibilita trocas, intercâmbios, e ao mesmo tempo, a interdição dessa troca. A interdição da troca neste sentido não é uma barreira estável, mas um movimento dinâmico que abre brechas para o reforço das diferenças étnicas, pois são as fronteiras que definem um grupo étnico e permitem a

persistência desta identidade, e não o conteúdo cultural “interno” já que estas fronteiras são fluidas e permeáveis. Logo, um grupo pode adotar traços culturais do outro e vice-versa, sendo que um grupo étnico pode ter sua identidade reinventada culturalmente, sem perder sua etnicidade (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998). Neste sentido, falamos em reinvenção identitária tendo em vista o processo criativo, dialético e dinâmico que a relação de contato possibilita para as identidades, pois o fato de ser de alguma forma inventada e reinventada não implica em inautenticidade. Mas a reinvenção acontece no espaço fronteiro que é “transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos são repensados, as vezes reforçados, as vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (Tassinari, 2001, p. 68),

A partir deste modo de pensar a universidade e a presença indígena, vamos além da ideia de ser este um “espaço de brancos”, que podem alterar ou impor uma nova vida aos indígenas e suas comunidades, e trabalhamos a partir da constatação de que este espaço é de indígenas e não indígenas, de angústias, incompreensões, incertezas, de ampliação de oportunidades, de criatividade e de resistência. Então não é mais possível pensar a identidade étnica como sendo um conjunto de traços culturais e muito menos como característica biológicas/fenotípicas.

Nesta perspectiva de sujeito e de identidade, a identidade étnica é um tipo de identidade social possível, com seus aspectos próprios de auto declaração e reconhecimento coletivo, de sentimento de pertencimento a um grupo específico. Também o processo de identificação com um pertencimento étnico é compartilhado coletivamente, e experienciado singularmente. Desde modo podemos afirmar que a identidade é sempre coletiva, no sentido de que ela existe na medida em que é celebrada pelo coletivo (Hall, 2005). Assim, a identidade celebrada coletivamente tem sido esta, de indígenas universitários ou acadêmicos indígenas. Esta identidade coletiva se inventa e se fortalece nos dias de hoje, com diferentes ações destes coletivos nas universidades do país.

Um exemplo concreto é o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (já citado anteriormente), encontro que começou em 2013, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo, e depois prosseguiu com as reuniões anuais. O II ENEI foi realizado por quatro universidades (UCDB, UFMS, UEMS e UFGD) no Mato Grosso do Sul, a terceira edição aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a quarta na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFPOA). Em 2017 acontecerá na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além de estudantes indígenas o encontro reúne não indígenas de graduação e pós-graduação, além de pesquisadores e profissionais indígenas e não indígenas, das mais diversas áreas do conhecimento, que perpassam para as temáticas das questões indígenas. Estes encontros surgiram da necessidade que estas/es estudantes foram sentindo de se mobilizar e trazer a tona as barreiras encontradas dentro das instituições. Na última

edição no Pará, por exemplo, o tema central do encontro foi “Diversidade Pluriétnica nas Universidades: Problematizando o Racismo” e segundo o site do encontro:

O tema desta edição expressa a necessidade de uma ação nacional em defesa da igualdade, respeitando as diversidades, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um “diálogo de saberes”. É necessário e urgente garantirmos o engajamento dos profissionais da academia na criação de ações afirmativas e investimentos em programas, projetos e linhas de pesquisas que envolvam a questão indígena.¹²

Também experienciamos no III ENEI¹³ diferentes cenas que mostram como a relação se dá por meio de uma fronteira que permite fluxos e interdições de trocas. Durante o evento o restaurante universitário teve seu cardápio alterado por conta do pedido da organização do ENEI, de que na semana do encontro a comida fosse pensada a partir das tradições indígenas. Dentro das condições aceitas pela instituição o cardápio foi adaptado e a organização do evento panfletou na fila do restaurante um texto produzido por uma estudante indígena, graduanda do curso de nutrição, onde ela explica porque o cardápio contará com outros alimentos: a mandioca e a batata doce.

Esta semana o cardápio será diferenciado, porém nem tanto. A UFSC é palco do maior encontro nacional de estudantes indígenas (ENEI). Para marcar nossa presença neste local preparamos um cardápio "diferenciado", conhecido por todos nós, mas que poucos param para refletir sobre sua procedência, para além dos valores nutricionais, mas espirituais. O RU¹⁴ também é lugar de reflexão e aprendizado! Alimentar-se é um momento de comunhão entre nós parentes e os espíritos da natureza. É uma troca de saberes e experiências, é sagrado. Somos grandes conhecedores dos ciclos da natureza, boa parte do que está nos pratos dos brasileiros diariamente é proveniente das culturas indígenas. Nossos saberes foram banalizados, a exemplo disso são as apropriações que determinadas culturas tomaram para si, ou até mesmo o isolamento de valores nutricionais, ditando muitas vezes o que é “bom” ou “ruim”, o que deve ou não ser comido. Mas para nós não existe vilão ou mocinho em nosso prato, existe conhecimento, história, valorização das culturas. Vemos isso acontecer a mais de 500 anos, o alimento se tornando uma mercadoria, ignorando o valor histórico e ancestral que ele carrega. Somos três etnias no estado de Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, e mais de duzentos povos pelo país. Estamos nas mais diversas

¹² Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/enei2016/>>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.

¹³ O III ENEI aconteceu na UFSC e as pesquisadoras acompanharam e participaram do mesmo.

¹⁴ RU é como chamam o Restaurante Universitário da referida instituição.

universidades, incluindo a UFSC, por isso este é um momento único, que podemos sim mudar o ambiente de nossa universidade: _é hora de nos pintarmos com jenipapo e cantar nossas canções, os espíritos da natureza estão conosco! (Panfleto distribuído durante o III ENEI, em 2015 na UFSC).

Vemos então, como suas experiências no contexto da universidade motivam o fortalecimento de uma identidade coletiva, mostrando que estar na cidade universitária requer o aprendizado sobre um espaço novo, mas ao mesmo tempo, tensiona o espaço institucional que agora tem que se a ver com a diversidade e conhecer novas formas de pensar a alimentação. Aí encontramos a potência da relação de indígenas com a universidade, pois, ao mesmo tempo em que resistem coletivamente, reinventam relações e produzem aprendizados aos não indígenas. Elas e eles resistem pela ação política ativa – *o comum*, através de uma resistência ativa contra a dominação que “só pode existir na potência do comum e não no individualismo, pois, quando os homens agem em comum, descobrem que sua força para existir e agir aumenta” (Sawaia, 2014, p. 10).

Apostamos assim que “cada sujeito que se insere em processos de unificação coletiva, portanto, que constrói identidades culturais, profissionais, étnicas, etc., busca conquistar seus direitos de cidadão, mas busca, mesmo sem o saber, a reafirmação de sua dignidade como sujeito particular” (Maheirie, 2004, p. 139). Temos visto, cada vez mais, a presença de indígenas de diferentes povos na cena universitária e com esta, pequenas fissuras de resistência vão sendo produzidas, que levam ao fortalecimento de coletivos, através de reinvenções identitárias no encontro interétnico. A universidade torna-se assim, uma nova fronteira.

Considerações Finais

Com a presença indígena cada vez mais forte nos espaços universitários brasileiros, vemos entre outras coisas, o fortalecimento coletivo e a reinvenção identitária sendo produzida cotidianamente, a partir do contato entre diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

A partir de uma concepção de identidade não essencialista, vimos como elas são acionadas tanto no plano individual como coletivo, e como se constroem dialeticamente, sendo algo fictício porem necessário. No caso da identidade étnica, sendo um tipo de identidade coletiva, vimos um dialogo interessante entre uma concepção de identidade do ponto de vista psicológico e do ponto de vista antropológico, tendo em vista as experiências de universitários indígenas.

Em suas experiências, a universidade segue sendo reivindicada como um novo território conquistado e que esta sendo marcado por outras vozes, antes negligenciadas neste meio. Ao mesmo tempo, as experiências de preconceito e racismo cotidiano, vão sendo denunciadas e os grupos se

organizam em torno de visibilizar tais fatos, bem como pensar em formas de reverter a situação, táticas para se proteger das barreiras que encontram.

Dentre estas táticas, vemos a reunião coletiva entre diferentes povos, no contexto da universidade, tem sido uma das formas de fortalecimento e reconstrução de uma identidade coletiva conhecida. Vemos, por exemplo, o “Encontro Nacional de Estudantes Indígenas” que vem se organizando anualmente e que recentemente debateu sobre a triste realidade dos preconceitos e racismos que vivenciam. As diferentes formas de laços identitários, são entendidas como uma alternativa para superação da opressão vivida, sendo assim a “unificação das diferenças em torno de um projeto que se faz comum. Nesta perspectiva, identidade é diferença e igualdade, é uno e multiplicidade, é construção e desconstrução, é definição e indefinição, é totalização que se destotaliza e se retotaliza a todo instante” (Maheirie, 2004, p. 139).

Deste modo, a universidade atravessada pelas ações afirmativas tornou-se um novo território e uma fronteira que tem produzido encontros entre diferentes sistemas, diferentes modos de viver, diferentes culturas. Ao mesmo tempo a universidade, ocupada por indígenas, tem sido palco para a expressão de problemáticas que são de toda a sociedade: desigualdades sociais e preconceitos com relação aos povos originários e a identidade coletiva de “indígenas” tem sido compartilhada, se reinventa e se fortalece no cotidiano acadêmico. Entendemos, portanto que a partir da afirmação identitária construída e reconstruída na fronteira (universidade), novos modos de “ser indígena” têm sido inventados, bem como novos modos de “ser não indígena”. Reinvenções e fortalecimentos mostram que para elas e eles, a universidade é mais que um espaço para estudar e “se formar”, mas um novo território de fronteira, onde suas vidas demarcam a resistência indígena neste país.

Referências

- Alberti, V. (2006) A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Revista Estudos Históricos*, 1(37), 143-166. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2249/1388>>.
- Amaral, W. R. (2010) *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: Sujeitos e pertencimentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação – Curitiba, 2010.
- Baniwa, G. (2006). *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional.
- Banton, M. (2010). A racialização do ocidente; A racialização do mundo. In *A Ideia de Raça*. Lisboa: Edições 70.
- Barth, Fredrik. (2000). Os grupos étnicos e suas fronteiras. In *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria.
- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos Interculturales – Antropología política del pluralismo cultural em América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
- Brighenti, C., & Nötzold, A. L. V. (2011). Movimento indígena brasileiro na década de 1970: construção de bases para rompimento da invisibilidade étnica e social. In Scherer-
- Warren, I., & Lühmann, L. H. (Org.). *Movimentos sociais e participação: abordagens e experiência no Brasil e na América Latina* (p. 37 – 58). Florianópolis: Editora UFSC.
- Brighenti, C. A. (2010) Etnicidade, território e direito indígena. *Cadernos do CEOM – Ano 23, 32*. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/668/431>>
- Cajueiro, R. (2007). *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.
- Coelho, E. M. B. (2016). *Escolarização dos povos indígenas: Exercício de colonialidade do poder e do saber*. Comunicação Oral no GT 015. Antropologia e crítica pós-colonial da 30ª Reunião Brasileira da Antropologia. Disponível em: <http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID_MODALIDADE_TRABALHO=2&ID_SIMPOSIO=6&impressao>.
- Cunha, M. C. (2012). *Índios no Brasil: História, direito e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma.
- Gakran, N. (2014). História do início da educação escolar indígena (décadas de 1930 e 1990) e da morfologia da língua junto ao povo Xokleng/La Klã Nõ. In E. J. Kleim et al (Org.) *Educação na diversidade étnica: Educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial*. 1ª ed. Curitiba : CRV.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. I.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro : LTC.
- Gobbi, I. (2012). O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?. In Tassinari, A. Grando, B. Albuquerque, M.(Org.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed da UFSC.

- Gonçalves, B. S. (2015). Nem tupi nem tapuia. Livre determinação e políticas sociais na trajetória histórica dos indígenas brasileiros. In H. Martins et al (Org.). *Intersecções em psicologia social: Raça/etnia, gênero, sexualidades*. ABRAPSO editora: Edições do Bosque CFH/UFSC. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=471>.
- Hall, S. (2005). *Identidade cultura na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Laraia, R. B. (1993). *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 7ª Ed.
- Lira, A., Silva, A., & Salestiano, D. (2014). Povos indígenas e escolarização no Brasil. Do plano político-legal à efetivação. *Revista Retratos da Escola*, 8(14), 145-157.
- Maheirie, K. (2001). "Sete mares numa Ilha": A mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Pontífica Universidade Católica. São Paulo: PUC.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, VII(13), 31-44.
- Maheirie, K. (2004). Identidade e subjetividade: Avanços e paradoxos para o século XXI. *Revista Katálisis*, 7(2), 139-141.
- Munanga, K. (2004). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>.
- Nascimento A. et al (2009). (org.). *Povos indígenas e sustentabilidade: Saberes e práticas interculturais nas universidades* - Campo Grande: UCDB.
- Nascimento, R. G. N. (2016) Democratização, autonomia, protagonismo, governança: Três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. *Espaço Ameríndio*, 10(2), 254-279.
- Olíveira, M. (2011). As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e desafios. In D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Oliveira, R. C. de (2006). *Caminhos da identidade – Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Paralelo 15 e Ed Unesp.
- Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7, 175-195. Disponível em:<<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/5062/3330>>.
- Poutgnat, P., & Streiff Fenart, J. (1998). *Teoria da etnicidade – Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: UNESP.
- Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.) (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>.
- Quijano, A. (1999) *¡Que tal raza!* In Ecuador Debate. *Etnicidades e identificaciones*, 48, 141-152.
- Sawaia, B. (1995). O adoecer da classe trabalhadora. In S. T. M. Lane, & B. Sawaia (Eds.), *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense/Educ.
- Sawaia, B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Ed Vozes.

- Sawaia, B. B. (2001). Identidade: uma ideologia separatista? In B. B. Sawaia, *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 119-127). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2014). Social transformation: An object appropriate to social psychology?. *Psicologia & Sociedade*, 26, 4-17. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600002>>.
- Scherer-Warren, I., & Delespote, A. G. (2016). Ativismo étnico-racial face às ações afirmativas na UFSC: Redefinido espacialidades. In I. Scherer-Warren, & J. C. Passos (org). *Ações Afirmativas na Universidade - abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Ed UFSC.
- Schuman, L. V. (2010). Racismo e anti-racismo: A categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*, 10(19), Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>> .
- Sousa Santos, B. (1994). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, 5(1-2), 31-52. Disponível em: < [www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade Identidade Fronteira_TempoSocial1994.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Modernidade%20Identidade%20Fronteira_TempoSocial1994.pdf)>.
- Souza Lima, A., & Barroso, M. M. (Org.) (2013). *Povos indígenas e universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008* (1ª ed.). Rio de Janeiro: E-papers.
- Souza Lima, A., & Paladino, M. (2012). *Caminos hacia la educacion superior - los progemas Pathways de la fundacion Ford para pueblos indígenas em México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro:Ed. e-papers/ LACED/ Museu Nacional do Rio de Janeiro.
- Souza Lima, A. C. (2012). A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: Reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. *Revista História Hoje*, 1(2), 169-193. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/46/36>>.
- Souza Lima, A. C. (Org). (2007). *A educação superior de indígenas no Brasil: Balanços e Perspectivas*. (1ª ed.). Rio de Janeiro: E-papers. Disponível em: < <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>>.
- Souza, C. C. (2016). O movimento indígena na luta pelas ações afirmativas: É preciso descolonizar. In I. Scherer-Warren, & J. C. Passos (Org). *Ações afirmativas na universidade - abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Ed UFSC.
- Tassinari, A. et al. (2013). A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: Um panorama a partir do programa de ações afirmativas - PAA/UFSC. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 212-236.
- Tassinari, A. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. L. Silva, M. K. L. Ferreira (Org). *Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola* (2ª ed). São-Paulo: Global.
- Weber, C. (2006). *Tornar-se professora Xokleng Lakãño: escolarização, ensino superior e identidade étnica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC.

**NEW FRONTIERS AND IDENTITIES IN REINVENTION:
THE UNIVERSITY AS A SPACE FOR THE STRENGTHENING OF INDIGENOUS GROUPS.**

ABSTRACT

The indigenous presence in academic environment has grown in recent years, especially because of affirmative action policies. The entrance into this universe - historically white and elitist spaces - has produced fissures in the stereotyped gaze that was built on indigenous peoples and, at the same time, has made visible the prejudices and racisms of our society. In this scenario, higher education has been increasingly demanded as an instrument of struggle necessary for the strengthening of indigenous movements. This text discusses general aspects of the indigenous presence in the Brazilian universities, as well as the power in the identity reinvention and the strengthening of collectives, marking the university as a new boundary territory and of struggle that affects and is affected by the indigenous peoples.

Key words: Indigenous peoples - affirmative action policies - identity - psychology and indigenous peoples.

HABILIDADES SOCIAIS E CULTURA: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Lívia Lira de Lima Guerra¹⁵

Jéssica Elena Valle¹⁶

RESUMO

Os seres humanos passam a maior parte do seu tempo interagindo com outras pessoas e, nesse contexto, um amplo repertório de habilidades sociais torna-se relevante. Este ensaio teve o objetivo de analisar os conceitos centrais do campo teórico-prático das habilidades sociais e sua dimensão cultural, a partir da análise do comportamento. Para tanto, os conceitos de desempenho social, habilidades sociais e competência social foram definidos e diferenciados, aliados ao conceito de cultura. Nesse sentido, o artigo contribuiu, por meio de exemplares de estudos empíricos e transculturais, para demonstrar o caráter situacional-cultural das habilidades sociais, no que reflete a indissociabilidade entre habilidades sociais e cultura. Discutiu-se, ainda, a contribuição das habilidades sociais com novas práticas culturais pautadas na dimensão ética.

Palavras-chave: habilidades sociais, cultura, análise do comportamento.

¹⁵ Psicóloga, Mestra e Doutoranda. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Carlos, São Paulo, Brasil.

¹⁶ Psicóloga, Mestra e Doutoranda. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Carlos, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência com as autoras: Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Laboratório de Psicologia Social (LAÇO), Rodovia Washington Luis, km 235, São Carlos/SP, 13565-905. E-mail: psicologa@livialira.com.br.
Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV), Rodovia Washington Luis, km 235, São Carlos/SP, 13565-905. E-mail: jeh.valle92@gmail.com

Os seres humanos passam grande parte do seu tempo interagindo com outros indivíduos, sendo que o tipo de relação e o contexto em que ocorrem essas interações influenciam o comportamento social desses. No atual contexto socioeconômico e cultural, a maior parte das nossas interações ocorre com indivíduos com quem não temos qualquer tipo de relacionamento, sendo considerados desconhecidos, que pouco conhecem a nossa família ou possuem responsabilidade conosco (Guerin, 2016). Por conta disso, há necessidade de uma variedade de estratégias e comportamentos de interação, sendo que um amplo repertório de habilidades sociais torna-se relevante, uma vez que são comportamentos capazes de promover relações sociais satisfatórias, de modo a favorecer reforçadores (Bolsoni-Silva, 2002).

Dessa maneira, o campo teórico-prático das habilidades sociais tem recebido contribuições de diversos autores sob diferentes perspectivas teóricas. Contudo, a sua base conceitual é formada, principalmente, por raízes comportamentais e cognitivas, sendo que a contribuição da análise do comportamento para as habilidades sociais se baseia no comportamento social de indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2010). Esse, segundo Skinner (1993), é “o comportamento de duas ou mais pessoas, uma em relação à outra ou em conjunto, em relação a um ambiente comum” (p. 17).

As habilidades sociais, enquanto comportamentos sociais emitidos por um indivíduo em uma situação de interação social, possuem três dimensões a serem consideradas: a dimensão pessoal que é o repertório do indivíduo, seus conhecimentos, sentimentos e crenças; a dimensão situacional que são as características dos comportamentos durante uma interação social específica, o contexto em que ocorre e o status do interlocutor; e a dimensão cultural que considera alguns desempenhos sociais que podem ser amplamente generalizados para diferentes culturas, enquanto outros podem ser mais localizados, considerando valores e normas de grupos (Del Prette & Del Prette, 2001a). Apesar das contribuições, poucos são os estudos que analisam as habilidades sociais, e especificamente sua dimensão cultural, a partir do referencial teórico da análise do comportamento (Del Prette & Del Prette, 2010).

O presente artigo focaliza, portanto, a análise da dimensão cultural das habilidades sociais, sob a perspectiva da análise do comportamento, utilizando seus pressupostos básicos e interfaces com o conceito de cultura. Para tanto, inicialmente será apresentado o conceito de habilidades sociais sob a perspectiva teórica da análise do comportamento. Em seguida, será desenvolvido o conceito de cultura, a partir de diversas contribuições teóricas, mas principalmente da análise do comportamento. Ao final, será analisada a dimensão cultural das habilidades sociais, conceitualmente e por meio de estudos transculturais, sob a perspectiva da análise do comportamento.

Habilidades Sociais Sob a Perspectiva Teórica da Análise do Comportamento

O Treinamento de Habilidades Sociais constitui um campo teórico-prático da Psicologia sobre o desempenho social, que se refere a qualquer comportamento ou sequência comportamental emitidos em uma situação social, sejam eles favoráveis ou não à qualidade destes relacionamentos (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001a, 2005). Adicionalmente, essa área de estudo também abrange outros conceitos centrais relacionados, como habilidades sociais e competência social, de modo a identificar e avaliar as habilidades sociais e fatores associados à competência social, bem como examinar a associação entre o repertório de habilidades sociais e o desenvolvimento de um indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Não há consenso na literatura quanto à definição de habilidades sociais, porém pesquisadores comumente utilizam o termo para referir-se a uma classe de comportamentos sociais emitidos por um indivíduo em uma situação de interação social na qual se maximizem ganhos e se reduzam perdas para as pessoas envolvidas (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001a). Nesse sentido, há algumas categorias de habilidades sociais que devem ser consideradas, incluindo: 1) habilidades sociais de comunicação; 2) habilidades sociais de civilidade; 3) habilidades sociais assertivas de enfrentamento; 4) habilidades sociais empáticas; 5) habilidades sociais de trabalho; e 6) habilidades sociais de expressão de sentimento positivo (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Já a competência social qualifica se um desempenho é adequado ou não, ou seja, avalia o nível de proficiência que os comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoal e situacional, referindo-se à capacidade de um indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis para si e para outros (Del Prette & Del Prette, 1996, 1999, 2001a, 2005). Nesse sentido, para um desempenho ser considerado socialmente competente deve atender aos critérios de: a) consecução dos objetivos de uma situação interpessoal; b) manutenção ou melhoria da sua relação com o interlocutor; c) manutenção ou melhoria da autoestima; e d) manutenção ou ampliação dos direitos humanos (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Ainda, os critérios de competência social podem ser agrupados em duas dimensões, que estão relacionadas às consequências imediatas e a longo prazo e com as consequências para o indivíduo e para os outros, sendo elas: a) instrumental – desempenhos que produzem consequências imediatas para o indivíduo; e b) ético-moral – desempenhos que produzem consequências a médio e a longo prazo considerando consequência para si e para os outros. Contudo, nem sempre esses critérios são todos e completamente atendidos em uma interação social. Assim, quanto mais deles e melhor forem

atendidos simultaneamente, maior a competência social do indivíduo em determinada situação social (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Apesar de, muitas vezes, o termo “habilidades sociais” ser utilizado como sinónimo de “competência social”, o primeiro tem carácter descritivo do repertório comportamental do indivíduo e o segundo tem carácter avaliativo das habilidades sociais, pautada nos efeitos do comportamento (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001a). Diante disso, pode-se considerar que o repertório de habilidades sociais é necessário, mas não suficiente, para a competência social, de modo que um indivíduo pode possuir as habilidades sociais, mas não as utiliza no desempenho social (Del Prette & Del Prette, 2001a).

Dessa forma, Trower (1995) destaca que “as habilidades sociais são os tijolos construtores da competência social” (p. 57), uma metáfora que facilita a diferenciação entre os dois conceitos. Seguindo esse raciocínio, ter muitos tijolos é condição necessária, mas não suficiente, para a construção de uma casa, por exemplo, sendo que ainda se precisa de cimento, brita, água, etc. Por sua vez, uma casa já pronta é composta de tijolos e demais materiais. O trecho a seguir também chama a atenção para a diferenciação dos conceitos, “rigorosamente falando, não podemos utilizar o termo ‘socialmente habilidoso’ para referir-se a uma pessoa em interação com outra, porque esse termo traz uma conotação mais avaliativa do que descritiva” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 8). Portanto, ao invés de atribuir o termo socialmente habilidoso a uma pessoa em interação, devemos usar o termo socialmente competente, quando for esse o caso.

Adicionalmente, no que se refere às habilidades sociais e à competência social, é importante que os indivíduos também apresentem automonitoramento, definido como a habilidade de observar, descrever, interpretar e regular seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais (Del Prette & Del Prette, 1999). Essa definição se aproxima ao conceito de autoconhecimento da análise do comportamento, que é a descrição das contingências das quais um comportamento é função (Tourinho, 1995), possibilitando observar, descrever e avaliar qual comportamento é adequado para uma dada situação social (Bolsoni-Silva, 2002). Desse modo, assim como outros comportamentos operantes, é possível realizar análise funcional das habilidades sociais e verificar as variáveis das quais é função, de modo a inferir as relações funcionais entre as respostas das pessoas em interação, onde a resposta de uma é antecedente ou consequente para a outra, de forma dinâmica e alternada (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Del Prette & Del Prette, 2010).

Assim, baseando-se na análise do comportamento, podemos melhor compreender as habilidades sociais como um comportamento que é produto dos três processos de variação e seleção, indicados por Skinner (2007): o filogenético (história da espécie), o ontogenético (história do indivíduo) e o cultural (história das práticas culturais). A seleção filogenética possibilitou aos indivíduos

humanos características anatômicas, fisiológicas e comportamentais favoráveis à aquisição de comportamentos sociais importantes para a sobrevivência da espécie (Del Prette & Del Prette, 2001b), sendo que dessas destacam-se o aperfeiçoamento da musculatura vocal; a flexibilidade da musculatura facial, refinando a expressividade facial; a sensibilidade aos estímulos sociais; a suscetibilidade à seleção pelas consequências; e a capacidade de criar a variabilidade necessária à seleção (por consequências) (Glenn, 2004).

Contudo, essa evolução filogenética não é suficiente para explicar as mudanças nos padrões de comportamentos sociais, sendo que a seleção ontogenética também possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, a partir do processo em que elas são aprendidas e alteradas ao longo da vida de um indivíduo por meio da variabilidade e seleção por contingências ambientais, sejam elas naturais ou programadas (Del Prette & Del Prette, 2002). Nesse sentido, a aprendizagem das habilidades sociais ocorre continuamente e há evidências de que o seu repertório de habilidades sociais se torna mais elaborado ao longo da vida por meio das constantes interações com o ambiente (Del Prette & Del Prette, 2011). Contudo, quando as condições de aprendizagem naturais ao longo da vida de um indivíduo não garante um repertório suficiente de habilidades sociais, tanto programas educacionais quanto intervenções clínicas são alternativas úteis para gerar variabilidade comportamental e aprendizagem de comportamentos mais adaptativos (Del Prette & Del Prette, 2010). Assim, seja por condições naturais ou programadas, o indivíduo aprende comportamentos sociais, adquire e aperfeiçoa habilidades sociais por diferentes processos de aprendizagem, como modelagem, modelação, instrução, imitação e consequenciação, assim como aqueles comportamentos que não são sociais (Del Prette & Del Prette, 2001a, 2005; Rios, Del Prette, & Del Prette, 2002).

Além disso, a relação entre os seres vivos implica em uma interdependência, de modo que a cultura não poderia ser separada da natureza. Logo, não só os humanos são culturais, mas outras espécies também apresentam práticas que são transmitidas entre gerações, possibilitando se referir à existência de uma cultura. Contudo, parece haver uma associação entre a evolução das espécies e a complexidade da vida social: quanto maior o tamanho do cérebro, mais complexa a sociedade da espécie, de modo que nenhuma se igualaria à cultura humana (Del Prette & Del Prette, 2001b). Desse modo, todas as aquisições humanas, incluindo as habilidades sociais, estão associadas a um ambiente social, que envolve práticas culturais (Del Prette & Del Prette, 2010).

Conceito de Cultura

A cultura tem sido estudada por diversas áreas de conhecimento, como a Antropologia, Sociologia e Psicologia, e, de uma maneira geral, todas elas reconhecem que a cultura é composta por ou depende de comportamentos, mas também que é mais que uma desorganizada coleção de eventos

comportamentais (Glenn, 2003). Nesse sentido, Skinner (1971) defende que a aquisição de um repertório de comportamentos por contingências sociais vai definir o que é uma cultura. Posteriormente, o autor refere-se à cultura como um conjunto de contingências de reforço mantidas por um grupo, possivelmente formuladas por regras ou leis (Skinner, 1974). Contudo, o autor reforça que as pessoas não só são expostas às contingências de uma cultura, como também contribuem para sua manutenção. Assim, a cultura apresenta alterações ao longo do tempo, a fim de melhor se adaptar ao ambiente físico ou social, buscando por sua sobrevivência. Desse modo, as práticas culturais são selecionadas e adaptadas conforme as contingências ambientais e sociais, propiciando também a sobrevivência daqueles que as adotam (Skinner, 1971).

Semelhantemente, Baum (2000) enfatiza que a cultura consiste em comportamentos e que a mudança cultural constitui um processo evolutivo, argumentando que as unidades que criam a cultura e passam de um indivíduo para o outro dentro de um grupo são comportamentais, portanto, é possível ter uma noção mais clara de como a evolução cultural funciona. Para entender esse processo, temos de entender a variação, a transmissão (imitação e instrução) e a seleção cultural, de modo que o reforço operante constitui os meios de seleção da evolução cultural (Baum, 2000).

Nesse sentido, a evolução por seleção requer variação entre os organismos, sendo que esses interagem diferencialmente com seus ambientes, resultando em traços diferentes que serão selecionados a partir da adaptação ao ambiente. Ao se pensar na seleção de comportamentos de modo a explicar práticas culturais a partir de comportamentos operantes em ambientes sociais verifica-se que uma variação comportamental que se instala no repertório de um indivíduo pode ser selecionada se for mais reforçadora que a opção existente anteriormente e se for repassada e reproduzida por outros indivíduos, indicando uma seleção a nível cultural (Glenn, 2003).

Portanto, a efetividade de um comportamento nas relações sociais define a sua seleção pelos membros de um grupo (Del Prette & Del Prette, 2010). Então, as contingências envolvidas nos diferentes momentos e contextos culturais que vão selecionar o que é desejável, irrelevante ou reprovável em um grupo – definindo o caráter situacional-cultural das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001b). Desse modo, a evolução cultural pode alterar o comportamento social de um grupo por possibilitar consequências reforçadoras comuns ao grupo e não necessariamente ao indivíduo (Baum, 1999), a fim de atingir a sobrevivência cultural (Abib, 2004).

Diante disso, como o ser humano vive em grupos, sendo a vida em sociedade fundamental para a sua existência, comumente se coloca o bem comum acima dos interesses próprios, de modo que agir para o outro significa também agir para si (Del Prette & Del Prette, 2001b). Nesse contexto, destaca-se o conceito de metacontingência, definido por Glenn (1986) como contingências individuais entrelaçadas, em que o comportamento de um indivíduo fornece estímulos discriminativos ou

consequências para o comportamento de outros indivíduos, que implicam, em longo prazo, na existência de um produto agregado, ou seja, algo que tenha valor de sobrevivência para a cultura, para além dos próprios indivíduos.

Indissociabilidade entre Habilidades Sociais e Cultura

Conforme visto anteriormente, no campo das habilidades sociais ressaltam-se três importantes dimensões na análise das habilidades sociais e da competência social, estando sempre presentes nas interações sociais, sendo elas: a) dimensão pessoal: constituída, principalmente, pelo repertório do indivíduo em seus componentes comportamental, cognitivo-afetivo e fisiológico – na análise do comportamento se refere às classes molares e moleculares de comportamentos e também aos processos encobertos; b) dimensão situacional: características da sequência de comportamentos durante uma interação social – na análise do comportamento se refere à sensibilidade do indivíduo às consequências do seu comportamento; e c) dimensão cultural: considerar que alguns desempenhos sociais podem ser amplamente generalizados para diferentes culturas, enquanto que outros podem ser mais localizados – na análise do comportamento se refere a semelhanças e diferenças contextuais que interferem no repertório social dos indivíduos (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001a). Nesse sentido, conforme Del Prette e Del Prette (2006), as habilidades sociais podem ser consideradas como situacionais e culturalmente definidas, ou seja, um mesmo desempenho social pode contribuir para a competência social em um determinado contexto e não em outro.

Desse modo, o máximo da competência social implicaria em uma variabilidade e flexibilidade do repertório comportamental dos indivíduos, refletindo a capacidade de se adaptar ao contexto. Em relação a esse caráter situacional-cultural, destaca-se a influência de valores e normas sobre desempenhos sociais da população e a frequência com que determinadas habilidades são emitidas pelos indivíduos constitui um indicador dos comportamentos efetivos e valorizados nesse contexto (Del Prette et al., 2004). Esses valores, segundo Del Prette e Del Prette (2005) “são utilizados como consequências reforçadoras ou punitivas para certos comportamentos, enquanto que as normas ou regras sinalizam os comportamentos esperados em determinadas situações” (p. 32-33).

Assim, diversos estudos transculturais buscam por padrões normativos em diferentes culturas, mas também tentam identificar normas, valores e padrões mais generalizados, independente da especificidade situacional. A análise dessas diferenças pode auxiliar na compreensão dos padrões de relacionamento predominantes e na inferência de valores e normas comuns, ou específicos, que influem no desempenho social (Del Prette et al., 2004) e também como problemas de ajustamento social podem surgir pela existência de diferentes requisitos relacionados a diferentes competências em diferentes contextos (Powless & Elliott, 1993).

Por conta da maior parte dos estudos em habilidades sociais ser realizada com indivíduos de culturas majoritárias, Powless e Elliott (1993) buscaram identificar diferenças e similaridades culturais em habilidades sociais comparando 50 indivíduos nativos a 50 indivíduos americanos. Para isso, os participantes foram avaliados por seus pais e professores por meio do Social Skills Rating System (SSRS), que identifica o repertório de habilidades sociais, incluindo cooperação, assertividade, autocontrole, responsabilidade e comportamentos inadequados. Os resultados indicaram que há diferenças na frequência de habilidades sociais, sendo que americanos as emitem mais frequentemente, porém a emissão de comportamentos inadequados foi similar. Além disso, há diferenças na importância dadas por pais e professores americanos e nativos às diferentes habilidades sociais. Os autores hipotetizaram que essas diferenças podem ser devidas a fatores culturais, principalmente no que se refere a experiências das comunidades e comportamentos valorizados por elas. Por exemplo, em relação à assertividade, para os americanos é relevante a emissão de respostas verbais, enquanto que para nativos a iniciativa verbal só é observada em determinadas idades ou posições sociais, sendo que uma variedade de pistas não verbais pode ser emitida em comportamentos assertivos. Assim, comportamentos diferentes em culturas diferentes podem ser considerados como habilidades sociais (Powless & Elliott, 1993).

No mesmo sentido, Del Prette et al. (2004) investigaram o repertório de habilidades sociais de estudantes de Psicologia em quatro localidades do Brasil e os efeitos das características das subculturas. Para isso, 564 estudantes oriundos de São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro responderam ao Inventário de Habilidades Sociais, composto por situações de demanda de desempenho social e uma possível reação a elas. Os resultados indicaram que os participantes emitem em mais frequência a maioria das habilidades sociais (p. ex.: assertividade, conversação, auto-exposição) em detrimento da exposição de sentimentos, provavelmente para se ajustar ao estereótipo de que o psicólogo deve ser controlado e contido. Além disso, tanto homens quanto mulheres se apresentam bastante habilidosos, com o sexo masculino se destacando em assertividade. Por fim, houve diferenças entre localidades, indicando que estudantes cariocas se mostram mais assertivos e os estudantes mineiros demonstram mais sentimentos. Essas diferenças podem refletir valores e normas próprias dessas localidades, contudo, foram encontradas mais semelhanças do que diferenças entre os grupos, sugerindo uma base cultural comum, provavelmente associada à semelhança da língua, que estabelece um conjunto de regras para a comunicação; à alta mobilidade populacional, gerando forte mixagem de costumes; e aos meios de comunicação que disseminam padrões de interação social (Del Prette et al., 2004).

Por sua vez, Borke (1973) investigou fatores culturais da empatia, que se refere à habilidade de tomar a perspectiva do outro. Para isso foram comparadas crianças chinesas e americanas, que

tenham como principal diferença cultural a dependência mútua e a liberdade individual, respectivamente. Os participantes deveriam identificar sentimentos de felicidade, tristeza, medo ou raiva em conjuntos de histórias. Os resultados indicaram que crianças chinesas e americanas demonstraram capacidade semelhante na identificação de sentimentos, destacando similaridades culturais no desenvolvimento da empatia. Contudo, o reconhecimento de sentimentos parece ser influenciado por fatores culturais: a) chineses foram mais capazes de reconhecer medo, provavelmente porque a cultura chinesa possui tendências superprotetoras, enquanto que os americanos encorajam que as crianças sejam ativas; b) chineses foram mais capazes de reconhecer tristeza, provavelmente refletindo a ênfase da cultura chinesa em sentimentos vergonhosos; e c) tanto chineses quanto americanos apresentaram dificuldade em identificar raiva, provavelmente porque em ambas as culturas a expressão de raiva não é bem aceita em crianças. Então, apesar de a identificação de sentimentos em outras pessoas estar bem estabelecida tanto em crianças chinesas quanto em americanas, o estudo de Borke (1973) apontou que há fatores culturais que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento dessa habilidade. Assim, poderia ser considerada a tendência filogenética para a empatia, mas seu desenvolvimento está relacionado com a adaptação social dos indivíduos.

Assim, esses estudos reforçam o caráter situacional-cultural das habilidades sociais, em termos de analisar, sempre que possível, a dimensão cultural das habilidades sociais, além de promover a relevância da variabilidade comportamental (Del Prette & Del Prette, 2010). Devido a isso, instrumentos de medida, ferramentas importantes na Psicologia, que tenham sido construídos em outros contextos culturais precisam ser validados em nosso contexto para serem utilizados por pesquisadores ou psicólogos (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009). Desse modo, a produção de conhecimentos sobre questões específicas de nosso contexto cultural torna possível a identificação de informações relevantes sobre o repertório de habilidades sociais, necessárias para a elaboração de programas de treinamento e intervenções terapêuticas e educacionais (Bandeira et al., 2009). Contudo, apesar de a natureza situacional-cultural das habilidades sociais ter sido foco de discussões atuais, ainda há necessidade de se realizar estudos adicionais que corroborem as teorias com dados empíricos sobre padrões característicos do desempenho social de diferentes grupos culturais, como já apontado por Del Prette et al. (2004).

Gostaríamos de acrescentar, ainda, no que se refere ao contexto de transmissão de padrões de relacionamento interpessoal, que as habilidades sociais se diferenciam pela amplitude com que auxiliam os indivíduos a solucionar problemas e obterem consequências favoráveis à sobrevivência do grupo e, na medida em que são efetivas, tendem a ser transmitidas aos demais membros da cultura e a seus descendentes (Del Prette & Del Prette, 2010). Assim, pode-se destacar a contribuição das

habilidades sociais para novas práticas culturais, por meio também de programas de treinamento, que visam promover esse repertório.

Nesse sentido, Skinner (1971) afirma que muitas são as pessoas que se ocupam do planejamento e replanejamento das práticas culturais, sendo que elas modificam as coisas e descobrem melhores modos de usá-las. Para o autor, ninguém conhece a melhor maneira de se fazer coisas, no entanto, é possível propor melhores métodos do que os atuais e defendê-los, predizendo e eventualmente demonstrando resultados mais reforçadores. Uma das possibilidades de planejar novas práticas culturais poderia ser a utilização do conceito de Habilidades Sociais Educativas, que tanto orienta pais quanto professores (Del Prette & Del Prette, 2008).

Desse modo, a interação social, presente nos processos de modelação, instrução e consequenciação, anteriormente citados, também é fator fundamental na aquisição de habilidades sociais educativas, definidas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2013, p. 95) e aqueles que realizam a contento essas tarefas podem ser designados como “agentes educativos”, termo adotado por Del Prette e Del Prette (2008a). Após estudos acerca das habilidades sociais educativas por meio de tarefas com pais e professores, os autores sugerem que o conceito pode orientar, também, a investigação da tarefa social de outros agentes educativos, como cuidadores, gerentes, líderes comunitários, dentre outros (Del Prette & Del Prette, 2008a).

Considerações Finais

O presente artigo analisou os principais conceitos do campo teórico-prático das habilidades sociais e sua interface com o conceito de cultura, a partir da perspectiva da análise do comportamento. Com base no apresentado, torna-se clara a relevância de levar em consideração a dimensão cultural das habilidades sociais nos diversos estudos da área. Dessa maneira, buscou-se contribuir com exemplares de estudos empíricos e transculturais, que reforçam a indissociabilidade entre habilidades sociais e cultura. Adicionalmente, o estudo evidenciou a possibilidade de as habilidades sociais contribuírem com novas práticas culturais, por meio dos chamados planejadores e replanejadores da cultura (Skinner, 1971) que poderiam se utilizar de habilidades sociais específicas, as educativas.

Apesar de sua contribuição, as limitações do estudo se referem às delimitações que precisaram ser feitas acerca dos conceitos de habilidades sociais e cultura, mas que poderiam ainda ser ampliados, com contribuições de outras áreas. Sobre o encaminhamento para estudos futuros, destaca-se a necessidade da realização de novos estudos teóricos e empíricos, visando encontrar evidências complementares para a análise da dimensão cultural das habilidades sociais.

Referências

- Abib, J. A. D. (2004). O que é comportamentalismo? In M. Z. Brandão et al. (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição*. (v. 13, pp. 52-61). Santo André: Esetec.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. (M. T. A. Silva, M. A. Matos, e G. Y. Tomanari, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Baum, W. M. (2000). Being concrete about culture and cultural evolution. In N. Thompson & F. Tonneau (Eds.), *Perspectives in Ethology* (vol 13, pp. 181-212). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2), 233-242.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in chinese and american children between three and six years of age: A cross-culture study. *Developmental Psychology*, 9(1), 102-108.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-389.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). Habilidades sociais: Biologia evolucionária, sociedade e cultura. In H. J. Guilhadi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (vol. 8, pp. 65-75), Santo André: ESETEC.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In H. J. Guilhadi, Madi, M. B. B., Queiroz, P. P., & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (vol. 10, pp. 377-386). Santo André ESETEC.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldãna, M. E., Ulian, A. L. A. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.

- Glenn, S. S. (2003). Operant contingencies and the origin of cultures. In K. A. Lattal, & P. N. Chase (Orgs.). *Behavior theory and philosophy* (pp. 223-242). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Glenn, S. S. (2004). Individual change, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27, 133-151.
- Guerin, B. (2016). Analysing and observing social relationship contexts. In B. Guerin, *How to rethink human behavior. A practical guide to social contextual analysis* (pp.61-79).
- Powless, D. L., & Elliott, S. N. (1993). Assessment of social skills of native american preschoolers: Teachers' and parents' ratings. *Journal of School Psychology*, 31, 293-307.
- Rios, M. R. S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2002). A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do Treinamento de Habilidades Sociais. In H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.). *Comportamento e cognição* (vol. 6, pp. 269-283). Santo André: ESETec.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf/Random House.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage Books
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137.
- Tourinho, E. Z. (1995). O surgimento do behaviorismo radical de B. F. Skinner. In *O autoconhecimento na psicologia comportamental de B. F. Skinner* (p. 1-23). Belém: Editora UFPa.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: State of the art and future directions. In W. O'donohue, & L. Krasner. (Eds.). *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). New York: Allyn and Bacon.

SOCIAL SKILLS AND CULTURE: AN INTERPRETATION FROM THE BEHAVIOR ANALYSIS

Abstract

Humans spend most of their time interacting with others, and in this context, a broad repertoire of social skills becomes relevant. This essay aimed to analyze the central concepts of the theoretical-practical field of social skills and their cultural dimension, from the analysis of behavior. For this, the concepts of social performance, social skills and social competence were defined and differentiated, allied to the concept of culture. In this sense, the article contributed, through examples of empirical and cross-cultural studies, to demonstrate the situational-cultural character of social skills, reflecting the inseparability between social skills and culture. It was also discussed the contribution of social skills to new cultural practices based on the ethical dimension.

Keywords: social skills, culture, behavioral analysis.

A VOZ QUE REGISTRA É... AUTORIA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL

Adriana Claudia Martins Fighera¹⁷

RESUMO

Este texto nasce da experiência de professores em formação inicial, suas escrituras que permitem a tessitura da reflexão na docência, o compartilhamento dos momentos de estágio, a reestruturação da dinâmica de aula face aos desafios e a autorregulação de ser professor durante o processo formativo. A natureza deste trabalho é de cunho qualitativo, quando da revisão da literatura com base em autores como Zabalza (2004), Freire (1996) e Bakhtin (2010). Assim, o texto se inscreve como teórico-analítico a partir de fragmentos de diários de três professoras. Foi possível compreender que cada professora foi se constituindo e dialogando ao escrever, colocando-se como uma aprendiz criativa e crítica no espaço da graduação.

Palavras-chave: dinâmica de aula, aprendizagem da docência, escrita reflexiva.

Apresentando o texto - o autor-criador *no* processo formativo

Com o objetivo de promover a reflexão durante o processo formativo de professores de Língua e de Literatura Inglesa, no âmbito da formação inicial, diários de aprendizagem eram tecidos durante o estágio. Este estudo destaca os elementos categoriais relevantes presentes nas escrituras das professoras colaboradoras, os quais envolvem não somente a atividade de

¹⁷ Dra. Em Educação na Universidade Federal de Santa Maria- RS – Brasil; Mestre em Letras – Estudos Linguísticos na Universidade Católica de Pelotas/RS/Brasil; Graduada e Especialista em Letras; Atividade docente no Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil; E-mail: teacheradrianacm@hotmail.com ; Endereço: Rua Appel, 655, Edifício Astúrias, apto 2014, Santa Maria – RS – Brasil. 97015030

tessitura da reflexão na docência, mas também o movimento de autoria e de criação do texto como um espaço e tempo da alteridade intersubjetiva que acontece no ato da escritura e durante o compartilhamento dos momentos de estágio.

Ao olhar para si, o professor em formação, não apenas olha para o seu fazer na docência, mas reelabora o vivido, autorregula e reestrutura a dinâmica de aula, considerando os desafios da docência. Um coexistir na fronteira de si porque ao vivenciar o encontro com Outro¹⁸ e Outros que agora o constituem, o professor também se reorganiza. Para Bakhtin (2010, p. 341), essa vivência “significa ser para o outro e, através dele, para si”. Nesta perspectiva, não temos um território interior soberano, mas estamos em diálogo a partir do Outro na direção de si.

Revelamos a nós mesmos na escritura, para o Outro e com o Outro. Os atos mais relevantes e significativos que compõem a autoconsciência, segundo Bakhtin (2010, p. 341) são definidos pela “relação com outra consciência, (com o tu). A separação, o desligamento, o ensimesmamento como causa central da perda de si mesmo. Não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do Outro, no limiar”. Pensamentos que grafados transcrevem a aprendizagem de si na busca por entender o Outro são elaborados por um processo intersubjetivo que nos permite apreender que a nossa existência é de um ser não acabado, condição que nos permite a tomada de consciência de quem somos.

Assim, no ato da escritura com base nas vivências de si, portanto, na tessitura de ser professor, o Outro é a possibilidade de tomada de consciência e do reconhecimento da responsividade que tangencia o fazer da docência. Um olhar-se no espelho com os olhos dos Outros, a partir do Outro que nos constitui e do processo de constituir a si mesmo, um olhar que traz a consciência autoral da pessoa semiótica e produtora de sentidos.

Com a escrita das vivências e o elaborar da aprendizagem de ser professor, o docente vai tomando consciência do Outro que o compõe, portanto, aquele estudante que está lá na escola, suas necessidades, questões, cultura, valores, etc. O texto está organizado, a partir da apresentação e na perspectiva de uma discussão teórico-prática as narrativas são imbricadas na reflexão e na teoria, dando suporte à reflexão face aos achados, como fecho para o ensaio.

¹⁸ Aprendemos a escrever o Outro com letra maiúscula porque o reconhecemos no centro da relação, guiando nossa tomada de consciência, não como rodapé explicativo, mas título. (MARTINS FIGHERA, 2014, p.79).

O estudo *neste* texto

A abordagem metodológica neste texto considera os aspectos sociais e culturais para que se constitua o processo de interação, portanto é na linguagem e, assim, no entendimento que sublinhamos a dimensão: dialética, ativa e permeada de sentidos para àqueles que participam da enunciação escrita. Estamos, na perspectiva de Bakhtin (2010, p.308), “interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados [...], realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”.

Assim, o documento assinado, escrito com autoria é, para Bakhtin (2010, p.319) “o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas [...]. Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo”.

De tal modo, neste estudo considera-se a linguagem e a escritura das vivências de professoras em formação inicial como constitutivas do ser professor, uma oportunidade de reflexão e de transformação no processo formativo. Os dados foram coletados a partir dos diários de aprendizagem de três estudantes do Curso de Letras de uma universidade pública do Rio Grande do Sul, escrituras motivadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, em 2015.

Dos diários foram destacados os aspectos relevantes do processo formativo, categorias essas que ao serem destacadas nas narrativas são valoradas nesta discussão. Esta reflexão toma como base uma metodologia de estudo de cunho qualitativo e se inscreve como teórico-analítica a partir de fragmentos dos diários reflexivos. Quanto à revisão da literatura imbricada na discussão, esta se faz à luz dos autores Zabalza (2004), Faraco (2008), Freire (1996), Vygotski (1998, 2004) e Bakhtin (2010), entre outros.

Nesta abordagem, entende-se que os sujeitos se constituem a partir da realidade e do contexto social em que vivem, das possibilidades de interação com Outros. A teoria enunciativa da linguagem em Bakhtin e a teoria social da construção do conhecimento de Vygotski (1998) ilustram uma mudança paradigmática em relação ao modelo positivista e racionalista. Bakhtin e Vygotski insatisfeitos face às concepções empiristas e idealistas, fundamentam seus estudos no materialismo histórico dialético.

Para isto na releitura dos diários de aprendizagem produzidos pelas estudantes, o objetivo foi identificar e compreender este movimento de tessitura na e da docência. Desse modo foi possível estabelecermos um diálogo com as docentes em formação inicial e ir atribuindo sentido às vivências delas, as quais foram narradas nos diários. Vivências que repercutem em ações gerativas que corroboram nos processos de formação e de aprendizagem de ser professor de Língua e de Literatura.

As interpretações deram-se a partir dos elementos categoriais considerados relevantes presentes nos diários de aprendizagem das professoras, os quais envolvem não somente a atividade de tessitura da reflexão na docência, mas também o movimento de autoria no e do texto. O texto apresenta o autor *nos* e *dos* diários, como um criador *no* processo formativo de si.

Um recorte, a análise e as minutas das professoras na busca de si para si

Ao escreverem sobre suas vivências na escola durante o estágio, as professoras em formação inicial trazem as aprendizagens de ser professora vivenciadas na sala de aula. Tais vivências representadas pelas exigências e pelos desafios do contexto sociocultural e institucional estabelecem distintas matizes no processo formativo em que estão envolvidas, as quais vão atribuindo sentidos na medida em que escrevem. Nesse cenário e, considerando a produção de sentido atribuído à escritura dos diários de aprendizagem, esta discussão explícita, de forma limitada no espaço de um artigo, o que descrevem as professoras acerca de suas vivências no contexto do ensino e da aprendizagem docente.

Referem-se às vivências que possibilitam a reflexão do professor em formação inicial. No contexto da aprendizagem de ser professor e no que tangencia a produção de diários, buscamos identificar elementos que explicitem os sentidos e significados enunciados. A importância da escrita como primeiro elemento da situacionalidade formativa incide nos enunciados de cada uma das professoras, nesta acepção elas explicitam a reflexão durante o Estágio Supervisionado. Nos excertos que seguem, as colaboradoras A, B e C minutam suas vivências:

A cada dia me sinto um pouco mais à vontade nessa posição, que não é minha, disso não posso esquecer. [...] Em um ano serão apenas recordações que virão à tona cada vez que eu reler meus diários. Lembranças e experiências riquíssimas que contribuirão com a minha futura prática docente. (Professora A).

[...] num breve momento de reflexão [...] agora me dei conta das necessidades de voltar o meu olhar [...] (Professora B).

[...] acho que tenho que me esforçar ao máximo para ser além de uma boa profissional, uma pessoa que vê além das primeiras impressões [...] (Professora C).

Para aprender a ensinar as professoras se inserem no processo formativo refletindo. Tornam-se autoras, pesquisadoras de suas aprendizagens de ser docente, ampliando a capacidade de criticar o conhecimento que é construído. Assim, o professor elabora o próprio conhecimento, sendo um curioso e crítico a aprender a partir da pesquisa de si.

A formação para elas não é um processo de treinamento metodológico passivo, mas imprime a exigência do envolvimento pessoal na direção do profissional, a autoria no processo constitutivo e a construção de conhecimentos à docência. Portanto, a constituição do professor dá-se pela alteridade, na relação com o Outro, na dialogicidade.

Ao escrever, então, o autor não só reflete a realidade, mas também a refrata, ou seja, distorce, ressignifica, dá outros sentidos, acende o interlocutor, promove o surgimento de outros diálogos. Segundo Faraco (2008, p. 38) “o autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”. Uma das características da enunciação por meio do texto escrito é que deve haver uma posição distinta para que o autor possa enxergar como se em um espelho refletisse. Um desenho sobre a alteridade através da autocontemplação.

Além da importância da tessitura e da reflexão na situacionalidade da docência, as professoras em formação inicial explicitam momentos de compartilhamentos acerca das atividades realizadas durante o estágio. O espaço de compartilhamento de aprendizagens foi tensionado, revelando a necessidade de apoio no momento da elaboração, planejamento e docência, entre professor em formação inicial, seus colegas de curso, com a orientadora e com os alunos na escola, conforme os excertos que seguem:

Corri para a porta e vi que era [...] nossa orientadora de estágio. [...] concluí que gostaria de receber a visita dela toda a semana. Recebi até a solidariedade de alguns enquanto entregava a folha de atividades: “vai dar tudo certo”, dizia um; “não precisa ficar nervosa”, dia outro. A presença dela foi curta, sutil e fortalecedora. (Professora A).

Será que eles iriam me achar muito careta? Vou falar com a Lu sobre isso.

[...] Minha amiga Mari disse que estará tudo bem até que eles decretem a minha execução. [...] (Professora B - na referência à colega de curso foi usado um nome fictício neste fragmento de narrativa).

Pedi a minha querida colega Beatriz (novamente muito obrigada Bia) que ligasse para a escola [...] e mesmo após muita conversa com meus colegas e orientadora, ainda estou um pouco com medo (Professora C – na referência à colega foi usado um nome fictício neste fragmento de narrativa).

Este compartilhamento é o apoio, a compreensão do Outro para conosco, quando em momentos-chaves precisamos enfrentar desafios. A reestruturação da dinâmica de aula face aos desafios e a autorregulação de ser professor durante o processo formativo são elementos que também estão presentes nas escrituras das professoras em formação inicial, a partir das vivências que explicitam acerca da busca de alternativas para regular a atividade de aula. Dinâmicas docentes, portanto, face às demandas e desafios do dia a dia na escola.

Ao escreverem em diários reflexivos, as docentes investigam a própria prática a partir da interação com os estudantes, assim, vão observando a própria atuação durante o estágio. Conforme explica Bakhtin (2010, p. 379) “[...] o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana”. Neste movimento, a importância de refletirmos face à maneira com que propomos as atividades pedagógicas e de como compreendemos o processo de aprender e de ensinar na proposta de cada aula.

Neste viés, Freire (1996) alerta-nos para que compreendamos a ensinar, estando conscientes de nossa presença no mundo. Esta compreensão está implicada nos processos de aprender e de ensinar, quando professor busca se colocar na posição de aluno e investe na interação e regular a atividade de ensino. As professoras A, B e C escrevem:

[...] fiquei com aquele assunto mal resolvido da aula passada em que nada deu certo. Em vez de ir adiante, resolvi insistir nas estratégias de leitura e, assim, levei uma reportagem jornalística sobre os protestos dos professores no Paraná publicado no The New York Times. (Professora A).

[...] apresentei os greetings e um aluno reclamou “todo o ano mesma coisa”. Isso me fez pensar tanto, que nem consigo concluir o texto. (Professora B).

[...] Vi que os alunos preferem não usar o dicionário e ficam perguntando, sem saber como começar seus textos. Então decidi fazer a nossa aula diferente, levei-os para a sala de informática e disse que usassem o google tradutor [...] (Professora C).

A reestruturação da dinâmica de aula face aos desafios e a autorregulação de ser professor durante o processo formativo acompanham as docentes. A *autorregulação* e a *autoavaliação* são constitutivas da possibilidade de articular a reflexão e a tomada de consciência, “são ajustes que se fazem necessários à atuação docente [...] ao retomarem suas atuações, buscam avaliar e regular seus fazeres docentes, também vivem o processo reflexivo quanto ao papel atribuído a elas na docência, no que tange à prática pedagógica” (Fighera, 2014, p. 172).

A busca por alternativas para dinamizar o ensino, organiza-se a partir das necessidades dos estudantes, quando o docente precisa adequar sua sugestão de atividade de aula, autoajustando a docência às demandas, portanto.

Os efeitos das escrituras...

O texto que se apresenta nasceu da experiência autoformativa de professores em formação inicial durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Letras, momento em que as professoras em formação inicial são autoras, são vozes que se inscrevem e que buscam compartilhar das vivências por meio de diários de aprendizagem, instrumento que as possibilita refletirem sobre as atividades de escrita na formação profissional como constitutiva de si para si.

A palavra, nesta perspectiva, para ser palavra é, pois, significação, na escritura dos diários de aprendizagem, a voz é significação que surge do olhar para si, autoria na escrita de si para si, logo é a partir do Outro que as professoras se desafiam neste contexto, como a melodia desafia à alma para ser reconhecida, com seus distintos sons (Vygotski, 2004). Conhecer a si mesmo implica em movimentar-se para si a partir de um lugar da interlocução. A autoria do criador está implicada no entendimento do discurso próprio e em relação com Outros e valores outros.

A questão que se coloca, como afirma Bakhtin (2010, p. 132-133) é que “eu reconheça a existência do Outro, não apenas percebendo-o, condição na qual eu não me envolvo, mas responsabilizando-me na relação”. Assim, as professoras escrevem na docência. No diário de

aprendizagem o ato de escritura é compreensivo do ser professora, as anotações das interpretações e questões são motivações para a inquietude constante, um elaborar e pensar reflexivos. Nesta escuta de si, o momento compreensivo acontece, no elaborar da aula seguinte, ao sentir os acontecimentos, as expectativas da aula e seu valor.

A formação reflexiva de professores de Língua Inglesa é possível na interação com os estudantes, identificando-os como pessoas, percebendo suas necessidades, desejos, saberes. A importância do professor atentar para o fator perceptivo é sublinhada por Zabala (2004, p. 209) quem corrobora, dizendo “a forma como condiciona o estilo de aprendizagem que cada estudante aplica para aprender deixam clara a necessidade de elucidação das tarefas de aprendizagem e a importância da ação orientadora do professor em relação ao processo cognitivo e metacognitivo que os estudantes realizam”.

A partir do que alguém enuncia podemos identificar as representações que tem das coisas e dos fenômenos que trata, pois ao enunciar, o modo pelo qual o sujeito vê o mundo, seu posicionamento valorativo face às coisas se explicita, incluindo a si mesmo. Este *eu* que enuncia o faz em função das escritas que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence e a partir dos diálogos já realizados na sua historicidade como humano.

Com Bakhtin (2010, p. 384) minuto: não “pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O ‘escritor’”.

A escrita das professoras está associada à tomada de consciência e ao compartilhamento entre discentes, alunos e docentes, os quais permitiu que refletissem sobre os acontecimentos vivenciados no estágio. Logo, é uma contínua construção de sentidos e significados enunciados no contexto de aprendizagem de ser professor de Língua e de Literatura Inglesa. Assim, cada docente foi percorrendo, colocando-se como uma aprendiz criativa e crítica no espaço da graduação e no texto.

Referências

- Bakhtin, M. (2010). *A estética da criação verbal* (5ª Ed). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Faraco, A. F. (2008). Autor e autoria. In B. Brait (Org). *Bakhtin conceitos chaves*. São Paulo: Contexto.
- Martins Figuera, A. C. (2014). *Ser formador e ser professor sem álibis: O processo formativo de professores de Língua Inglesa*. Tese de Doutorado, 260p. Santa Maria.
- Vygotski, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. (2. Ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. SP: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (2004). *Diário de aula*. Porto Alegre: Artmed.

THE VOICE THAT RECORDS IS ... TEACHERS AUTHORSHIP IN THE INITIAL TRAINING

Abstract

This text is born from the experience of teachers in initial training, their writings, which allow reflection in teaching, the sharing of the training moments, the restructuring of the dynamic of class when there are challenges to face and the self-regulation to be a teacher during the formative process. The nature of this work is a qualitative approach, when the literature reviewed is based on authors like Zabalza (2004), Freire (1996) and Bakhtin (2010). Thus, the text is inscribed as a theoretical and analytical from daily fragments from three female teachers. It was possible to understand that each teacher was building and dialoguing in her writing, placing herself as a creative and critical learner in the graduation time.

Keywords: dynamic of class, teaching learning, reflective writing.

Ensino à Distância: Comparação entre Blended Learning e Ensino Exclusivamente Presencial numa Escola de Gestão Portuguesa.

Sara L. Lopes - ISCTE-IUL¹⁹

Filomena Almeida – ISCTE-IUL²⁰

Aristides I. Ferreira – ISCTE-IUL²¹

RESUMO

O crescimento e a expansão da internet, bem como a recente valorização da acreditação das escolas de gestão, vieram trazer transformações tecnológicas no ensino superior em Portugal, que passam pela aposta em modelos de educação à distância, tais como o *blended learning*. Este artigo procurou compreender se diferentes abordagens metodológicas (presencial VS *blended learning*) refletiram diferentes desempenhos nos resultados escolares de 959 estudantes de uma escola de gestão portuguesa. Os resultados revelaram um melhor desempenho dos alunos no método de ensino *blended learning*. Deste modo, o investimento tecnológico exigido pelos processos de acreditação, se for bem implementado, pode traduzir-se na melhoria do desempenho dos estudantes, contribuindo para o prestígio das universidades que nele investem.

Palavras-chave: Blended learning; Ensino Presencial; Gestão; Ensino Superior.

¹⁹ sllsa@iscte-iul.pt

²⁰ filomena.almeida@iscte-iul.pt

²¹ aristides.ferreira@iscte-iul.pt

Em pleno século XXI assistimos a mudanças de paradigma ao nível do ensino superior. Estas mudanças surgiram em Portugal devido à necessidade de aumento da competitividade do Ensino Superior e à preocupação com a redução da dependência dos fundos provenientes do Estado, no caso das universidades públicas (Comissão Setorial para a Educação e Formação, 2014). Isto levou as universidades a focarem-se em atrair alunos provenientes do estrangeiro e a entrar numa competitividade que ultrapassa as fronteiras do território Português, sendo a internacionalização do ensino superior um vetor estratégico assumido por muitos Reitores (Rosa, Santos, Cardoso, & Amaral, 2010). Em Portugal esse vetor é ainda mais vincado nas escolas de gestão. Na realidade, as escolas procuram desenvolver uma cultura orientada para o mercado, que resulta numa maior visibilidade nos rankings internacionais e consequente capacidade para atrair (ao nível do 2º e 3º ciclos) alunos das melhores escolas do mundo (Scherer, Javalgi, Bryant, & Tukul, 2005). Para que seja possível entrar nesses rankings as escolas procuram obter creditações internacionais como a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) ou a *EFMD Quality Improvement System* (EQUIS). Estes processos de acreditação são extremamente rigorosos e competitivos, exigindo um conjunto de procedimentos e regras que introduzem alterações estruturais e estratégicas nas universidades (AACSB, 2005). Uma das alterações é precisamente a avaliação dos objetivos de aprendizagem associados a cada unidade curricular (UC): cada UC deve ser avaliada em função dos objetivos de aprendizagem considerados fundamentais para uma escola de gestão (AACSB, 2005). Apesar da sua importância, existe uma reduzida preocupação para apresentar as evidências empíricas dos resultados dos objetivos de aprendizagem no desempenho dos alunos. Este artigo procura responder a esta lacuna da literatura, focando-se na importância dos objetivos de aprendizagem e fazendo a sua avaliação em duas UC de uma escola de gestão portuguesa.

Outra das alterações emergentes prende-se com o recurso a novas tecnologias. Para serem competitivas, as universidades procuram desenvolver conteúdos de aprendizagem a serem difundidos junto de uma audiência muito maior do que aquela que seria possível em contexto presencial de sala de aula (Dickfos, Cameron, & Hodgson, 2014). Para isso, recorrem ao ensino à distância e a metodologias mistas de aprendizagem (*blended learning*). Apesar da sua importância, poucos esforços têm sido feitos para perceber as reais vantagens do *blended learning* na aprendizagem efetiva dos alunos (Abraham, 2007). Este estudo procura contribuir para a literatura existente, comparando resultados de desempenho dos alunos em duas

unidades curriculares, considerando uma abordagem tradicional (presencial) e outra mista (*blended learning*).

Face ao exposto, com este artigo procuramos refletir sobre a importância das creditações e da standardização de processos associada aos processos de acreditação. Sendo uma tendência das escolas de gestão em Portugal, quais as possíveis inferências que podemos projetar no ensino superior em Portugal? Por outro lado, procuraremos compreender se o esforço realizado na mudança de modelos pedagógicos e investimento em tecnologia, é acompanhado pelo desempenho dos alunos. Tendo como ponto de partida duas unidades curriculares com conteúdos distintos, procuraremos compreender se a abordagem metodológica (presencial VS *blended learning*) reflete diferentes desempenhos nos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares em estudo.

Abordagem Metodológica Presencial vs *Blended Learning*

O crescimento e a expansão da internet, assim como a evolução e maior acessibilidade das tecnologias associadas, possibilitaram a transformação e reestruturação dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos no ensino superior, aumentando a popularidade de várias formas de educação à distância (Singh, O'Donoghue, & Worton, 2005). A educação à distância tem como princípio fundamental a capacidade de ensinar em situações em que professores e alunos não se encontram no mesmo espaço (Guzer & Caner, 2014). Desta forma, é composta por um conjunto de actividades de aprendizagem suportadas através das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Brown, Murphy, & Wade, 2006). Nas últimas décadas assistiu-se a um *boom* no estudo e implementação destas técnicas, levando à criação de terminologias como *online learning*, *e-learning* e *blended learning* (Arbaugh, 2014; Guzer & Caner, 2014).

Em Portugal, uma revisão da literatura foi realizada com os dados do projeto TRACER, para recolher e sistematizar informação para a caracterização do uso das tecnologias da comunicação nas instituições de ensino superior público português. A análise permitiu verificar que as plataformas de gestão de aprendizagem surgem como uma das tecnologias mais usadas pelos estudantes e pelos docentes, sendo que grande parte das investigações realizadas em Portugal relatam estudos de caso no ensino superior português, explorando assim tecnologias muito específicas em contextos de aprendizagem (Morais, Pombo, Batista, Moreira, & Ramos, 2014). A revisão de literatura identificou a existência de evidências positivas relacionadas com o uso das tecnologias de comunicação, embora revele que as especificidades das metodologias

de aprendizagem implementadas dependem da curiosidade, da sensibilidade ou da necessidade sentida por docentes e estudantes (Morais et al., 2014). A pesquisa revelou que apesar da grande presença das tecnologias de comunicação nas atividades dos docentes e estudantes do ensino superior, observa-se grande disparidade em termos de intensidade e frequência do seu uso (Morais et al., 2014). A percepção é a de que a adoção das plataformas de gestão de aprendizagem é fortemente apoiada e suportada institucionalmente, sendo que as tecnologias de informação permitem realizar um conjunto diversificado de atividades em contextos de aprendizagem (Morais et al., 2014).

O *blended learning* surge neste quadro como um dos mais populares conceitos pedagógicos utilizados em contexto universitário. Apesar do desafio em se definir exatamente em que consiste o *blended learning*, é consensual que o conceito combina o ensino *online* com o ensino presencial (onde docente e aluno se encontram no mesmo espaço físico ao mesmo tempo), de um modo intencional e pedagogicamente valioso tanto para os professores como para os alunos (Arbaugh, 2014). Deste modo, pretende integrar diferentes modelos de ensino e diferentes estilos de aprendizagem, adotando as melhores características da interação cara-a-cara com a utilização das melhores ferramentas tecnológicas (Dickfos et al., 2014).

Num contexto atual pautado por constantes e rápidas mudanças a nível tecnológico que afetam tanto as empresas como as universidades, uma prioridade do ensino superior é desenvolver as competências técnicas e genéricas dos seus alunos, para que a transição da universidade para o mundo do trabalho seja realizada com sucesso (Dickfos et al, 2014). No mundo empresarial as técnicas de ensino à distância são vistas como uma forma de aumentar a competitividade, garantindo que os trabalhadores estão continuamente a aprender e a melhorar as suas competências sem os custos elevados de tempo e deslocações para longe do trabalho (Floreia, 2010).

Estas mudanças tecnológicas relativas à natureza do trabalho sugerem que quando os estudantes universitários forem para o mercado de trabalho, poderão deparar-se com contextos de trabalho virtuais. Neste contexto, os programas de ensino convencionais podem não ser capazes de satisfazer as expectativas das empresas empregadoras (Jim, 2015). Assim, para as universidades possibilitarem um melhor desenvolvimento profissional dos seus alunos, algumas componentes do ensino tradicional cara-a-cara podem ser substituídas por técnicas de ensino *online*, de modo a ir ao encontro das características e exigências do mundo de trabalho atual (Arbaugh, 2014). Estudos revelam que ambientes de ensino *blended learning* podem aumentar a criatividade e o conhecimento profissional dos estudantes (Yeh, Huang & Yeh,

2011), para além de que alunos que optam por métodos de ensino à distância são vistos pelas empresas como pessoas mais comprometidas e disciplinadas (Jim, 2015).

A implementação do *blended learning* em cursos ligados à área da gestão tem sido alvo de atenção na literatura (Arbaugh, 2014). Estudos sobre a introdução de elementos *online* em cursos de carácter presencial indicam que estes estão positivamente associados a melhores resultados escolares nos cursos de gestão (Balotsky & Christensen, 2004; Clouse & Evans, 2003, citados por Arbaugh, 2014). Garrison e Kanuka (2004) na sua investigação também demonstraram que o *blended learning* pode facilitar uma maior experiência de aprendizagem nas instituições de ensino superior, comparando com métodos exclusivos de ensino presencial.

Chandra e Fisher (2009) estudaram as percepções de estudantes universitários acerca do método de ensino *blended learning*. Os resultados revelam que os estudantes consideraram estes ambientes de aprendizagem como convenientes, acessíveis, promotores de autonomia, promotores de interações positivas entre pares durante as aulas *online* e fáceis de acompanhar. Porém, os alunos relataram preferir esclarecer dúvidas com os professores cara-a-cara em vez de por correio eletrónico, o que realça a importância do *blended learning* como um método de ensino que maximiza os benefícios tanto do método presencial como do método *online* (Guzer & Caner, 2014).

Vários estudos indicam igualmente que os estudantes com método *blended learning* reportam maiores níveis de satisfação com o curso, em comparação com ambientes de ensino exclusivamente presenciais (Melton, Graf, & Chopak-Foss, 2009; Deliağaoğlu & Yıldırım, 2008). A investigação de Dickfos et al. (2014) revela que a utilização de métodos *blended learning* no ensino superior tem um impacto positivo na eficiência e justiça da avaliação (tanto na perspectiva do aluno como do professor) e na auto-reflexão dos alunos, podendo facilitar o ensino e aprendizagem de competências de comunicação oral. Outros estudos demonstram que os alunos preferem o *blended learning* devido à sua flexibilidade e acessibilidade, que lhes possibilita o planeamento da sua própria aprendizagem (Smyth, Houghton, Cooney, & Casey, 2012).

Apesar da crescente popularidade do *blended learning*, existem poucos estudos que analisam os seus *outcomes*, nomeadamente a relação entre este ambiente de aprendizagem e as notas finais dos alunos (Abraham, 2007). No que diz respeito aos resultados alcançados pelos estudantes, alguns estudos indicam que não existem diferenças significativas entre métodos *blended learning* e métodos presenciais (Guzer & Caner, 2014; Abraham, 2007). Por outro lado, um estudo comparativo de Abraham (2007) revelou que os alunos que experienciam este

ambiente de aprendizagem alcançam resultados significativamente mais elevados, na medida em que contribui para o aumento do seu nível de participação e responsabilização pela própria aprendizagem.

Estudos indicam que converter simplesmente um método tradicional de aprendizagem num método *online* não melhora necessariamente os *outcomes* dos estudantes (Abraham, 2007). Para se obterem melhores resultados, os ambientes de aprendizagem *blended learning* devem adotar um modelo pedagógico centrado no aluno, passando pela reestruturação de todas as matérias de aprendizagem, tornando-as significativamente mais ativas e centradas nos estudantes (Abraham, 2007). Um modelo pedagógico centrado no aluno deve proporcionar uma maior flexibilidade e um maior acesso à aprendizagem, fomentando o aumento da interação entre os estudantes (Abraham, 2007). Ao serem flexíveis em termos de espaço e tempo, os ambientes *blended learning* fornecem uma experiência educacional enriquecedora, com ênfase na aprendizagem ativa (Abraham, 2007). Ensinar e aprender em ambientes de aprendizagem *blended learning* é sem dúvida um grande desafio, mas ao mesmo tempo algo muito eficaz e inovador. O desafio passa então pelos professores conseguirem implementar uma pedagogia autodirigida e centrada no aluno, utilizando as novas tecnologias para criar aulas que sejam tanto eficazes tecnologicamente como significativas do ponto de vista dos alunos (Alves, Mendes, & Valença, 2017). A implementação do *blended learning* deverá ser feita com cautela, levando em consideração, o diálogo e a proximidade entre os pares, de forma a garantir um melhor controlo sobre os resultados pretendidos e contribuir para o sucesso da formação pessoal e profissional (Monteiro, Araújo, & Sousa, 2017).

Um dos produtos de ensino *online* mais popular tem sido os MOOC – *Massive open online courses* – caracterizados pelo seu carácter exclusivamente online. Os MOOC têm suscitado muito interesse na comunidade académica, por trazerem inovação ao sistema de educação e possibilitando novos modelos de negócios (Zancanaro & Domingues, 2017). Porém, existe um grande debate na literatura acerca da qualidade e valor deste instrumento de aprendizagem (Capogna, 2015). Autores referem que apesar de ser um modelo de aprendizagem inovador, pode originar um mercado de educação apenas com a finalidade de certificação, e não de formação e construção de conhecimento (Capogna, 2015). Deste modo, os MOOC têm baixas taxas de conclusão, entre 5 a 15% (Sun, Cui, Yong, Shen, & Chen, 2015). Assim, a própria essência dos MOOC apresenta desafios, sendo necessário desenvolverem-se pesquisas relativas à sua sustentabilidade e às infraestruturas tecnológicas precisas para armazenar, gerir e difundir os cursos no formato MOOC (Zancanaro & Domingues, 2017). Uma

das formas utilizadas para aumentar o sucesso dos MOOC tem sido o *micro learning*, que consiste na aquisição de conhecimentos em passos pequenos e em espaços de tempo fragmentados (Sun et al., 2015). Com o *micro learning*, a apresentação e estruturação dos conteúdos *online* é feita através de atividades de curta duração e bem estruturadas, que não ultrapassam os quinze minutos (Sun et al., 2015).

Assim, o *blended learning* pode incluir na sua componente *online* cursos construídos tendo em conta os princípios do *micro learning*, e com isso beneficiar das suas vantagens, ao permitir que a transmissão de conteúdos se realize através de conjuntos de pequenas atividades de aprendizagem que ocorrem em curtos espaços de tempo (Capogna, 2015). Comparado com o *e-learning* tradicional, o *micro learning* apresenta uma maior flexibilidade ao poder ser apresentado em várias formas e ter menos limitações temporais (Sun et al., 2015). Este modelo de apresentação e estruturação de conteúdos *online* encontra-se também alinhado com investigações que indicam que os indivíduos aprendem melhor em sessões curtas e intensamente focalizadas, em vez de sessões de várias horas que causam sobrecarga de informação (Sun et al., 2015).

Consequentemente, no quadro atual do *blended learning* é importante a adoção de estratégias de *micro learning* na apresentação e estruturação de conteúdos *online*, de modo a obter-se uma melhor experiência na aprendizagem e nos seus *outcomes*. Deste modo, devido à indefinição na literatura acerca dos *outcomes* do *blended learning* (em oposição ao grande número de investigações que se tem focado nos *outcomes* dos MOOCs) o presente artigo procura perceber as vantagens reais do *blended learning* na aprendizagem efetiva dos alunos, analisando os resultados de desempenho de estudantes de uma escola de gestão portuguesa.

Novos Desafios nas Escolas de Gestão/Acreditações

O ensino de gestão nas universidades é uma das disciplinas académicas mais expostas à comunidade académica internacional. As alterações decorrentes da globalização e das transformações tecnológicas têm levado as escolas de gestão a repensar a sua missão e a qualidade dos seus programas educativos (Scherer et al., 2005). Devido ao já referido crescimento do ensino *e-learning* e de programas de educação à distância, as escolas de gestão têm vindo a implementar programas que se adaptam a esta nova realidade (Scherer et al., 2005). Apesar da proliferação da educação à distância, existem receios acerca da qualidade destes programas. A garantia de qualidade tem-se tornado num desafio proeminente, não apenas para as instituições de ensino superior e para as agências de acreditação, mas também para os alunos

e para as empresas empregadoras (Chua & Lam, 2007). Sem a avaliação da qualidade, as universidades correm o risco de darem aos seus alunos uma experiência de aprendizagem online pobre (Chua & Lam, 2007).

Deste modo, tem aumentado o debate acerca do papel desempenhado por agências externas de acreditação (Scherer et al., 2005). Ao serem acreditados, os programas das universidades asseguram padrões de excelência elevados, para além de beneficiarem da divulgação da qualidade desses programas (Gaharan, 2007). A AACSB é a entidade mais valorizada e reconhecida no âmbito das acreditações na área da gestão (Gaharan, 2007). Segundo a AACSB, a finalidade da acreditação é garantir a qualidade de uma instituição ou de um programa educacional, sendo a determinação dessa qualidade baseada em vários fatores, tais como: o *design* e eficácia do currículo do programa; a capacidade de entrada e retenção de alunos; as contribuições intelectuais da universidade; a natureza e eficácia dos recursos usados para fins de aprendizagem e as qualificações, desenvolvimento e envolvimento da universidade (AACSB, 2005). A importância de cada um destes fatores depende dos objetivos educacionais e da própria missão da universidade ou do programa educacional, porém, a AACSB tem adaptado os seus *standards* de forma a responder a um ambiente atual mais global, diversificado e direcionado para a tecnologia (Gaharan, 2007). Ao utilizar standards mais flexíveis, a AACSB encoraja as instituições e departamentos de gestão a responderem com programas mais inovadores (Gaharan, 2007).

As instituições que adquirem esta acreditação reforçam o seu compromisso com a qualidade e melhoria contínuas, sendo que quando procuram a acreditação da AACSB têm como principais motivos: melhorar a reputação da instituição; desenvolver um plano curricular que melhor atenda às necessidades do mercado-alvo; acumulação de outros métodos de financiamento; aumentar o capital intelectual no ensino e na investigação; formar graduados competentes; conceder valor aos *stakeholders* e estabelecer alianças estratégicas com outras instituições acreditadas pela AACSB (Scherer et al., 2005).

Com cada vez mais escolas de gestão a procurarem acreditação pela AACSB, levantam-se questões acerca dos benefícios e desafios deste processo (Gaharan, 2007). Estudos indicam que nas instituições que obtêm esta acreditação o plano curricular é melhorado e alunos mais qualificados são atraídos para o programa. Do mesmo modo, os estudantes têm melhores oportunidades de trabalho, sendo que a ligação entre as instituições e os *stakeholders* é melhorada (Gaharan, 2007). Por outro lado, os desafios mais mencionados são o extensivo compromisso de tempo e de planeamento que a acreditação exige, o reduzido ou nenhum

aumento nos recursos financeiros e os salários dos docentes não serem aumentados (Gaharan, 2007).

Sendo que cada vez mais instituições procuram esta acreditação como forma de distinção em termos de qualidade, maior pressão pode ser aplicada a instituições que não são acreditadas (Gaharan, 2007).

Assim, este artigo tem como objetivo identificar se existem diferenças significativas nos resultados obtidos nas avaliações dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para duas UC's de comunicação, em função dos critérios e objetivos AACSB. Pretende-se então comparar os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram as UC's em regime presencial e os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram as mesmas UC's em regime *blended learning*.

Método

Para atingir os objetivos pretendidos foram comparados os resultados das avaliações nos critérios AACSB para os objetivos de aprendizagem no domínio da comunicação oral e escrita. No caso da escola de gestão envolvida no estudo, os requisitos AACSB no domínio da aquisição e desenvolvimento de competências de comunicação escrita e oral são satisfeitos através de duas UC's incluídas no plano de estudos da escola de gestão. Os grupos comparados são equivalentes e diferem apenas no método pedagógico utilizado nas UC's em análise (comunicação oral e comunicação escrita). Os objetivos de aprendizagem e respetivos critérios de avaliação são os definidos e validados pela AACSB.

Amostra

Foram analisados os resultados escolares de 959 estudantes do 1º ano das licenciaturas de uma escola de gestão de uma universidade pública portuguesa. Na amostra, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, 53,6 % são estudantes do sexo feminino (514 alunas) e os restantes 44,7% correspondem a estudantes do sexo masculino (429 alunos). Verificou-se a existência de 16 *missings*.

A UC com conteúdo de desenvolvimento de competências de comunicação oral foi frequentada por 446 estudantes em regime presencial e 459 em regime *blended learning*. Na UC com conteúdo de desenvolvimento de competências de comunicação escrita, 396 alunos frequentaram em regime presencial e 438 em regime *blended learning*.

Enquadramento

As duas UC's em análise neste estudo fazem parte do plano de estudos de uma escola de gestão portuguesa, sendo lecionadas no primeiro ano de licenciatura, visando o desenvolvimento de competências de comunicação profissional. Ambas as unidades curriculares no ano letivo 2014/2015 eram lecionadas em regime exclusivamente presencial, porém, no ano letivo 2015/2016, foi implementado o regime *blended learning*, combinando os métodos *online* e presencial. De realçar que essa foi a única mudança realizada. Os programas, conteúdos, coordenadores, docentes das UC's e respetivos instrumentos e critérios de avaliação não sofreram alterações.

Descrição das Unidades Curriculares

Uma das UC visa o desenvolvimento de competências de comunicação oral, sendo em regime presencial ministrada através de aulas presenciais teórico-práticas e em regime *blended learning* constituída por aulas presenciais em sala de aula (aulas práticas) + curso *online* (obrigatório). Para ambos os métodos de ensino a avaliação era realizada através da validação e avaliação das competências adquiridas, neste caso, através da demonstração da aquisição de competências de comunicação oral e com avaliação de três objetivos de aprendizagem: atuação profissional; capacidade em descrever oralmente assuntos de forma estruturada e clara e a capacidade de utilizar apropriadamente o *software* e os sistemas de suporte da apresentação oral. No total, estes objetivos dividem-se posteriormente em seis critérios, avaliados numa escala de 1 a 5: atuação profissional (comunicação); atuação profissional (linguagem corporal); foco e declaração inicial; cumprimento da tarefa; conclusão e resumo da apresentação; utilização de *software* e sistemas de suporte adequados.

Para a avaliação dos critérios através da escala de 5 pontos existem descritores para as opções avaliativas, que visam a uniformidade da avaliação e minimização de diferenças entre avaliadores. A segunda UC visa o desenvolvimento de competências de comunicação escrita, nomeadamente documentos e relatórios profissionais. Em regime presencial era constituída por aulas presenciais teórico-práticas e em regime *blended learning* por aulas presenciais em sala de aula (aulas práticas) + curso *online* (obrigatório). A verificação da aquisição das competências visadas é feita através da elaboração de um relatório técnico, composta por quatro objetivos de aprendizagem: capacidade em explicar os assuntos de uma forma clara e lógica para uma audiência específica; escrever documentos com aspeto profissional; capacidade de citar e parafrasear corretamente o trabalho de outros; capacidade em sumarizar ideias e conclusões.

No total, estes objetivos dividem-se posteriormente em seis critérios, avaliados numa escala de 1 a 5: explicar os assuntos de um modo lógico e claro para uma audiência específica; foco e propósito; documentos com aspeto profissional em termos de *layout*, formato e estilo; documentos com aspeto profissional em termos de gramática e ortografia; capacidade de citar e parafrasear corretamente o trabalho de outros; capacidade para sumarizar ideias e tirar conclusões. Podem ver-se nas tabelas 1 e 2 os descritores da escala de avaliação para os critérios de avaliação da UC Comunicação Oral (Tabela 1) e da UC Comunicação Escrita (Tabela 2).

Tabela 1

Descritores das Pontuações para as Avaliações da UC Comunicação Oral

Critérios	Descrição valores 0-1	Descrição valores 2-3	Descrição valores 4-5
CR1 – Atuar com uma aparência profissional.	Demonstra um ou mais dos seguintes: murmura, difícil de entender, muito suave, muito alto, muito rápido, muito lento.	É facilmente compreensível - ritmo e volume apropriados.	Entrega excelente. Modula a voz, projeta entusiasmo, interesse, confiança.
CR2 – Atuar com uma aparência profissional (2)	Demonstra um ou mais maneirismos de distração, incluindo má postura. Utiliza "escudos" para se esconder da audiência - linguagem corporal muito "fechada".	Postura decente. Não se esconde de forma clara da audiência, mas também não usa seu corpo para melhorar positivamente a apresentação, melhorar a comunicação ou manter o interesse da audiência.	Usa linguagem corporal de forma eficaz para manter o interesse da audiência. A linguagem corporal transmite "abertura" e o corpo é usado como uma ferramenta para manter o interesse e reforçar os principais pontos.
CR1 – Declaração inicial e foco	Nenhuma declaração inicial de abertura ou declaração irrelevante. Perde o foco mais de duas vezes.	Tem uma declaração de abertura relevante para o tópico e fornece um esboço do discurso. Maioritariamente organizado, perde o foco apenas uma ou duas vezes	Tem uma clara declaração de abertura que chama o interesse da audiência. Fica focado durante toda a tarefa.
CR2 – Cumpre a tarefa	Não cumpre os requisitos da tarefa, não é corrente nem objetivo.	Cumpe a tarefa. Usa fontes apropriadas e é objetivo.	É mais completo do que a "média". A pesquisa efetuada ultrapassa os requisitos mínimos.
CR3 – Conclui e sumariza a apresentação	Conclusão inexistente ou pobre. Sem vinculação à análise. Não resume os pontos que levaram o orador a esta conclusão. Depende fortemente dos slides ou das notas. Usa layouts sem imaginação.	Adequado. Resume os principais pontos da apresentação e desenha conclusões com base nesses pontos.	Vai para além da "média" ao fornecer uma conclusão muito bem documentada e persuasiva.
CR1 – Utilização de software e sistemas media apropriados para suportar a comunicação oral.	Alguns pontos-chave não possuem os slides correspondentes ou utiliza texto excessivo nos slides. Sistemas media usados em excesso, subutilizados ou usados como uma "muleta", e	Usa meios de apresentação apropriados e de maneira correta, mas sem um "valor agregado" ou impacto significativo. Número apropriado de slides.	Os sistemas media são usados sem esforço para melhorar a fala. A apresentação é reforçada pelo uso imaginativo e criativo dos sistemas media sem que esta se torne distratora.

muito distrativos para o
 público.

Tabela 2

Descritores das Pontuações para as Avaliações da UC Comunicação Escrita

CrITÉRIOS	Descrição valores 0-1	Descrição valores 2-3	Descrição valores 4-5
CR1 – Os alunos serão capazes de explicar os problemas de uma forma lógica e clara para uma audiência específica.	Não desenvolve ideias claramente, a organização geral é desigual e ineficaz, introdução ou conclusão pouco claras.	Desenvolve e organiza ideias em parágrafos que não estão necessariamente conectados. Alguma organização geral, mas algumas ideias parecem não estar relacionadas, introdução ou conclusões desenfreadas.	Desenvolve as ideias de forma clara, organiza-as logicamente com parágrafos e conecta-as com transições efetivas. Introdução e conclusão claras e específicas.
CR2 – Explicar os problemas de uma forma lógica e clara para uma audiência específica.	O propósito e o foco da escrita não estão claros para o leitor.	As decisões do escritor sobre foco, organização, estilo ou conteúdo interferem às vezes no propósito da escrita.	A decisão do escritor sobre foco, organização, estilo e conteúdo elucida completamente o propósito e mantém o propósito no centro da peça.
CR1 – Escrever documentos com aparência profissional.	Usa fontes ou layouts inconsistentes de páginas e diagramas, legenda insuficiente de gráficos e tabelas, falta geral de limpeza do documento, que o torna seriamente distrativo.	As opções de formato e estilo de layout são adequadas, mas a falta de consistência total causa alguma distração.	Estilo de layout do documento e opções de formato são boas, com uma incoerência mínima. Em geral o documento é elegante e profissional.
CR2 - Escrever documentos com aparência profissional-pronuncia e gramática.	A escrita contém numerosos erros na ortografia e gramática, que interferem na sua compreensão.	Com vários erros na ortografia e gramática que distraem o leitor, o conteúdo é razoavelmente compreendido pelo leitor.	A escrita é maioritariamente livre de erros em termos de ortografia e gramática.
CR1 – Citar e parafrasear corretamente o trabalho de outros.	A escrita contém inúmeros erros em termos de parafrasear e citar, evidenciando que o aluno não tem conhecimento sobre o uso correto das normas.	Com vários erros em parafrasear e em citar, evidências de que o aluno não tem uma compreensão completa do uso das normas.	Uso sofisticado e efetivo das normas pelo aluno, principalmente livre de erros em termos de parafrasear e citar.

CR1 – Sumarizar as ideias e as conclusões de uma forma efetiva.	Nenhum resumo claro ou efetivo dos principais pontos ou conclusões. O leitor não está completamente claro quanto às conclusões ou as conclusões do aluno não decorrem da análise anterior.	Alguma tentativa em resumir ideias principais e apresentar conclusões, mas sem análise ou clareza de foco.	É apresentado um resumo efetivo das ideias. O aluno consegue comunicar conclusões com base nas ideias apresentadas, que são facilmente entendidas pelo leitor.
---	--	--	--

Resultados

Os dados foram tratados com recurso à utilização do programa informático SPSS versão 23. Para a comparação das médias de cada UC nas condições ensino presencial e *blended learning* foi utilizado o teste *t* de student para amostras independentes. Para cada critério de avaliação das UC's foi realizado um teste *t* para amostras independentes, comparando os resultados dos dois métodos de ensino.

Na UC Comunicação Oral, o teste *t* de student (Tabela 3) indicou que cinco dos seis critérios obtiveram melhor avaliação no grupo de alunos que frequentou a UC em regime *blended learning* do que os estudantes que a frequentaram em regime presencial: 'Comunicação' ($t(903) = -37.481, p < .001$) 'Linguagem corporal' ($t(870) = -5.304, p < .001$) 'Foco e declaração inicial' ($t(902) = -5.156, p < .001$) 'Cumprimento da tarefa' ($t(786) = -19.794, p < .001$) e 'Software adequado' ($t(888) = -17.400, p < .001$). Em suma, os resultados mostram diferenças significativas nos resultados alcançados pelos estudantes entre os dois métodos de ensino. Apenas no critério 'Resumo e conclusão' ($t(884) = 8.231, p < .001$) os estudantes tiveram melhor avaliação no regime presencial ($M=3.49, DP=1.11$) do que no regime *blended learning* ($M=2.92, DP=.98$).

Tabela 3

Média, Desvio-Padrão e Resultados do Teste t para a UC Comunicação Oral

Critérios de Avaliação	Presencial		Blended Learning		Teste t
	Média	DP	Média	DP	<i>t</i>
Comunicação	3.05	.892	4.86	.508	-37.481*
Linguagem corporal	4.17	.718	4.46	.895	-5.304*
Foco e declaração inicial	2.99	.813	3.28	.854	-5.156*

Cumprimento da tarefa	da	4.01	.767	4.88	.528	-19.794*
Resumo e conclusão	e	3.49	1.107	2.92	.984	8.231*
Software adequado		3.17	.804	4.18	.943	-17.400*

* $p < .005$

Na UC Comunicação Escrita, para os critérios 'Layout, formato e estilo' ($t(819) = -2.452, p = .014$) 'Gramática e ortografia' ($t(812) = 3.624, p < .001$) 'Citar e parafrasear corretamente' ($t(680) = 2.275, p = .023$) e 'Resumo e conclusão' ($t(819) = -3.888, p < .001$) existiram diferenças significativas entre os resultados do regime presencial e do regime *blended learning*. No entanto, não se verificaram estas diferenças entre o regime presencial e o regime *blended learning* nos critérios 'Clareza e lógica' ($t(819) = .838, p = .402$) e 'Foco e propósito' ($t(812) = .154, p = .878$). Em suma, os resultados demonstram diferenças significativas nos resultados alcançados pelos estudantes nos dois métodos de ensino. Os alunos obtiveram melhores resultados no regime *blended learning* nos critérios 'Layout, formato e estilo' e 'Resumo e conclusão'. Por outro lado, os critérios de aprendizagem 'Gramática e ortografia' e 'Citar e parafrasear corretamente' revelaram um melhor desempenho dos estudantes no regime presencial. Na tabela 4 podem ser consultados a média, desvio-padrão e resultados do teste t de student.

Tabela 4

Média, Desvio-Padrão e Resultados do Teste t para a UC Comunicação Escrita

Critérios de Avaliação	Presencial		Blended Learning		Teste t
	Média	DP	Média	DP	t
Clareza e lógica	3.49	.747	3.44	.856	.838
Foco e propósito	3.54	.756	3.53	.903	.154
Layout, formato e estilo	3.44	.835	3.59	.894	-2.452*
Gramática e ortografia	3.80	.717	3.60	.858	3.624*
Citar e parafrasear corretamente	3.07	.680	2.92	1.225	2.275*
Resumo e conclusão	3.37	.801	3.59	.834	-3.888 *

* $p < .005$

Discussão

Este artigo procurou compreender se diferentes métodos de ensino (presencial VS *blended learning*) refletem diferentes desempenhos dos estudantes nos objetivos de aprendizagem de duas UC's de uma escola de gestão portuguesa.

Os resultados sugerem diferenças nos *outcomes* de aprendizagem entre os dois modelos pedagógicos utilizados. Na UC 'Comunicação oral', cinco dos seis critérios de avaliação obtiveram resultados significativamente mais elevados no método de ensino *blended learning* do que no método presencial. Por outro lado, na UC 'Comunicação escrita' dois critérios de avaliação não apresentaram diferenças significativas, e nos restantes quatro critérios de avaliação dois apresentaram melhores resultados no regime *blended learning* e os outros dois no regime presencial.

Analisadas as diferenças, os resultados apontam para uma melhoria dos resultados obtidos pelos estudantes no regime *blended learning*, já que se verificaram melhorias significativas na maioria dos objetivos de aprendizagem das duas UC's. Deste modo, os presentes resultados encontram-se em concordância com outras investigações que já demonstraram que a introdução de métodos de *ensino blended learning* nos cursos de gestão está associada a melhores resultados escolares, comparando com métodos exclusivos de ensino presencial (Abraham, 2007; Arbaugh, 2014; Garrison & Kanuka, 2004). Especificamente, os melhores resultados obtidos na UC 'Comunicação oral' podem ser explicados devido à natureza da própria UC. Esta unidade curricular visa o desenvolvimento de competências mais comportamentais, sendo por isso natural que apresente mais benefícios ao ser administrada no regime *blended learning*, ao permitir uma maior carga horária dedicada ao treino após a assimilação dos conteúdos teóricos *online*. Estudos anteriores revelam que métodos de ensino *blended learning* podem facilitar o ensino e aprendizagem de competências de comunicação oral (Dickfos et al., 2014), o que se encontra em concordância com os resultados da presente investigação. Por outro lado, a UC 'Comunicação escrita' visa o desenvolvimento de competências que dependem mais da assimilação de conceitos e técnicas associadas as regras da escrita profissional. Isto pode ser uma explicação para o facto de não ter apresentado diferenças tão acentuadas, devido ao facto de ter menos impacto a forma como os conteúdos são transmitidos e a forma como se realiza a prática e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Nomeadamente, os piores resultados do *blended learning* nos objetivos de aprendizagem 'gramática e ortografia' e 'citar e parafrasear corretamente' podem ser explicados devido ao

facto de estas serem competências que não dependem tanto do modo como os conteúdos de aprendizagem são transmitidos, pois englobam aptidões de leitura e escrita previamente adquiridas pelos estudantes (Gallagher & Savage, 2016). Deste modo, ressalva-se mais uma vez a importância do *blended learning* na maximização dos benefícios tanto do método presencial como do método *online* (Guzer & Caner, 2014). Os nossos resultados indicam, portanto, que a natureza das próprias unidades curriculares pode ter impacto no sucesso da implementação do método de ensino *blended learning*, sendo por isso necessário garantir que é feita a reestruturação de todos os critérios de avaliação da disciplina, tornando-os mais ativos e centrados nos estudantes (Abraham, 2007).

Cada vez mais as escolas de gestão em Portugal procuram acreditações como forma de distinção em termos de qualidade, apostando para isso na melhoria dos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares, investindo em novas formas tecnológicas de ensino à distância (Gaharan, 2007). A presente investigação procurou contribuir com novas evidências empíricas acerca dos resultados dos objetivos de aprendizagem no desempenho dos estudantes. Os resultados sugerem que, no geral, os alunos apresentam um melhor desempenho nos objetivos de aprendizagem no método de ensino *blended learning*. Os resultados do presente estudo evidenciam que o desempenho dos estudantes acompanha efetivamente o investimento realizado pelas universidades, sendo por isso cada vez mais importante que as escolas de gestão consigam garantir padrões de excelência elevados, de forma a terem maior visibilidade nos rankings internacionais e uma maior capacidade para atrair e reter os melhores alunos (Scherer et al., 2005).

Limitações e Estudos Futuros

Esta investigação apresentou limitações que devem ser consideradas. A primeira limitação diz respeito ao carácter transversal do estudo. Apesar dos resultados serem promissores, no futuro deverão ser realizados estudos de carácter longitudinal, de forma a trazerem resultados mais fidedignos e que melhor representem os fenómenos estudados (Gallagher & Savage, 2016). Outra limitação prende-se com o facto de apenas terem sido investigados um número limitado de objetivos de aprendizagem, correspondentes a duas unidades curriculares. Estudos futuros devem analisar outros objetivos de aprendizagem, bem como outras unidades curriculares que apresentem diferentes características, de modo a se compreender melhor o impacto da implementação do *blended learning* no desempenho dos estudantes (Abraham, 2007), bem como o impacto das alterações estruturais e estratégicas que

os processos de acreditação exigem às universidades. São portanto necessários mais estudos que apresentem evidências empíricas acerca dos resultados dos objetivos de aprendizagem no desempenho dos estudantes, nomeadamente na validade preditiva dos objetivos de aprendizagem no sucesso futuro dos alunos. Por fim, na presente investigação os dados foram recolhidos em apenas uma universidade. Para dados mais representativos da população, estudo futuros deverão englobar amostras de estudantes de diversas escolas de gestão portuguesas, de modo a avaliar-se da melhor forma os efeitos da implementação de métodos de ensino *blended learning* no contexto universitário português.

Conclusão

As alterações estruturais e estratégicas exigidas pelos processos de acreditação, que muitas vezes implicam investimentos tecnológicos, tornam-se fundamentais para o aumento da competitividade das escolas de gestão e para a sua adaptação a um mundo cada vez mais tecnológico (Gaharan, 2007). Se forem bem implementados, estes processos poderão traduzir-se tanto na melhoria do desempenho dos estudantes como na imagem da qualidade dos programas de ensino das escolas de gestão, sendo um indicador da sua mais-valia e prestígio no panorama universitário português.

Referências

- AACSB International. (2005). *AACSB International 2005-2006 membership directory*. Tampa, FL: Author.
- Abraham, A. (2007). Student-centred teaching of accounting to engineering students: comparing blended learning and traditional approaches. In *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007*.
- Alves, A, C, M., Mendes, A., A. & Valença, C, R., C., S. (2017, Outubro). *Blended learning contemplando os diferentes estilos de aprendizagem*. Artigo apresentado no 8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, Aracaju, Brasil.
- Arbaugh, J. B. (2014). What might online delivery teach us about blended management education? Prior perspectives and future directions. *Journal of Management Education*, 38(6), 784–817. doi: 10.1177/1052562914534244.
- Brown, L., Murphy, E., & Wade, V. (2006). Corporate elearning: human resource development implications for large and small organizations. *Human Resource Development International*, 9(3), 415 – 427. doi: 10.1080/13678860600893607.
- Capogna, S. (2015). E-learning uses, risks and perspectives. *Educational Alternatives*, 13, 1-8.
- Chandra, V., & Fisher, D.L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31–44. doi:10.1007/s10984-008-9051-6.
- Chua, A., & Lam, W. (2007) Quality assurance in online education: The Universitas 21Global approach. *British Journal of Educational Technology*, 38, 133–152.
- Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior. (2014). *Análise SWOT do Ensino Superior Português: oportunidades, desafios e estratégias de qualidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0830-3.
- Dickfos, J., Cameron, C., & Hodgson, C. (2014). Blended learning: making an impact on assessment and self-reflection in accounting education. *Education and Training*, 56(2/3), 190-207. doi: 10.1108/ET-09-2012-0087.
- Deliğaoğlu, Ö., & Yıldırım, Z. (2008). Design and development of a technology enhanced hybrid instruction based on MOLTA model: Its effectiveness in comparison to traditional instruction. *Computers & Education*, 51(1), 474-483.
- Florea, N. V. (2010). New forms of human resources development: E-learning in education. *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62 (1A), 249-257.
- Gallagher, S., V. & Savage, T. (2016). Comparing learner community behavior in multiple presentations of a Massive open online course. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 358–369. doi: 10.1007/s12528-016-9124-y.
- Gaharan, C., Chiasson, M. A., Foust, K. M., & Mauldin, S. (2007). AACSB international accounting accreditation: benefits and challenges. *The Accounting Educators' Journal*, 17, 13-29.

- Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004) Blended learning: Uncovering transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-1005.
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596 – 4603. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.992
- Jim, J. S. H. (2015). Innovation in management learning. *Educational Alternatives*, 13, 335-341.
- Melton, B., Graf, J., & Chopak-Foss, J. (2009). Achievement and satisfaction in blended learning versus traditional general health course designs. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-13.
- Morais, N. S., Pombo, L., Batista, J., Moreira, A., & Ramos, F. (2014). Uma revisão de literatura sobre o uso das tecnologias da comunicação no ensino superior. *PRISMA.COM*, 24, 162-185.
- Rosa, M. J., Santos, C., Cardoso, S., & Amaral, A. (2009, November). *The Portuguese System of Quality Assurance - new developments and expectations*. Paper presented in 4th European Quality Assurance Forum Creativity and Diversity: Challenges for Quality Assurance Beyond 2010 in Copenhagen Business School, Denmark.
- Scherer, R. F., Javalgi, R. G., Bryant, M., & Tukul, O. (2005). Challenges of AACSB International Accreditation for Business Schools in the United States and Europe. *Thunderbird International Business Review*, 47(6), 651–669.
- Singh, G., O'Donoghue, J., & Worton, H. (2005). A study into the effects of elearning on higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(1), 14-24.
- Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse education today*, 32(4), 464-468.
- Sun, G., Cui, T., Yong, J., Shen, J., & Chen, S. (2015). Drawing micro learning into MOOC: using fragmented pieces of time to enable effective entire course learning experiences. International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (pp. 308-313). IEEE CPS.
- Yeh, Y. C., Huang, L. Y., & Yeh, Y. L. (2011). Knowledge management in blended learning: effects on professional development in creativity instruction. *Computers & Education*, 56(1), 146-156.
- Zancanaro, A., & Domingues, M. (2017). Analysis of the scientific literature on Massive Open Online Courses (MOOCs). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1) 59-80. doi: 10.5944/ried.20.1.15910

Distance Education: Comparing Blended Learning and Classroom Approach in a Management Portuguese School.

Abstract

The growth and expansion of the internet, as well as the recent appreciation of the accreditation of management schools, have brought technological transformations in higher education in Portugal, that are now focusing on models of distance education, such as *blended learning*. This paper examined if different methodological approaches (traditional VS *blended learning*) reflected different performances in students' results ($n=959$) from a portuguese management school. Results revealed a better performance of students in the *blended learning* approach. The technological investment required by the accreditation processes, if well implemented, can be translated into significant improvements in students' performance, contributing as well to the universities reputation.

Keywords: Blended learning; Classroom approach; Management; Higher Education.