

Psicologia

Educação

Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XVI, Nº 2, dezembro de 2012 Semestral

Investigação educacional em Portugal e no Brasil: instituições promotoras e financiadoras

O Manejo de comportamentos de desatenção e hiperatividade de escolares com Síndrome de Williams em sala de aula

Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais: uma revisão de literatura

Alta habilidade para a matemática e estilos cognitivos em alunos do 7º Ano de escolaridade

Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência

As práticas pedagógicas e a criatividade no Ensino Médio: análise de pesquisas brasileiras

Adaptação académica em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos: o papel da auto-eficácia

Alterações mnésicas e atencionais em idosos

Individuação parental e qualidade de ligação aos pares na adaptação psicossocial

Capacitação de docentes sobre orientação sexual na escola: relato de experiência

A teoria sócio-cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique



Ficha Técnica

Diretor	João de Freitas Ferreira	
Editor	João de Freitas Ferreira	
Conselho Editorial	Amâncio Pinto (Universidade do Porto) Ana Paula Cabral (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal) Félix Neto (Universidade do Minho) José Barros Oliveira (Universidade do Porto) Isabel Magalhães (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal) Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra) José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto) Leandro S. Almeida (Universidade do Minho) Lino Tavares Dias (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal) Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)	
Conselho Consultivo	Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha) António Roazzi (U. Federal de Pernambuco) Carlos Januário (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal) Celeste Malpique (U. do Porto) Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto) Cristina Ribeiro (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal) Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto) Dorothy Bedford (Uni. Roehampton, Reino Unido) Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris) Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa) Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias, Brasil) Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	João Teixeira Lopes (U. do Porto) José A. Cruz (U. do Minho) José Vasconcelos Raposo (Univ. Trás os Montes e Alto Douro) Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora) Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra) Margarita Pino (U. de Vigo) Maria da Graça Corrêa Jacques (U. Federal de Rio Grande do Sul) Nicolau V. Raposo (U. de Coimbra) Paulo Schmitz (U. de Bona) Raquel Z. Guzzo (Pontificia Univ. Católica de Campinas) Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Coordenação e Revisão Editorial	José Carlos Pereira de Morais (Inst. Superior Politécnico Gaya)	
Administração e Redação	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	
Propriedade	CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL	
ISSN	0874-2391	
Depósito Legal	117618/97	
I.C.S	121587	
Frequência	Semestral Vol. XVI, Nº2 Dezembro de 2012	

Índice

Editorial -----	4
- <i>João de Freitas Ferreira</i>	
Investigação educacional em Portugal e no Brasil: instituições promotoras e financiadoras -----	9
- <i>Ana Paula Cabral, Isabel Huet & Elaine Sampaio Araújo</i>	
O Manejo de comportamentos de desatenção e hiperatividade de escolares com Síndrome de Williams em sala de aula -----	22
- <i>Solange Freitas Branco de Lima, Mayra Fernanda Ferreira Seraceni, Ana Claudia Braga, Ana Yaemi Hayashiuchi, Luiz Renato Rodrigues Carreiro & Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira</i>	
Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais: uma revisão de literatura -----	36
- <i>Feliciano Veiga Feliciano Veiga, Diana Galvão, Isabel Festas & Céu Taveira</i>	
Alta habilidade para a matemática e estilos cognitivos em alunos do 7º Ano de escolaridade -----	51
- <i>Joana Casanova & Ana Costa</i>	
Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência -----	64
- <i>Seille Cristine Garcia-Santos, Leandro S. Almeida & José Fernando A. Cruz</i>	
As práticas pedagógicas e a criatividade no Ensino Médio: análise de pesquisas brasileiras -----	79
- <i>Cristina Maria D'Antona Bachert & Solange Muglia Wechsler</i>	
Adaptação académica em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos: O papel da auto-eficácia -----	100
- <i>Verónica Fernandes, Isabel Silva & Rute Meneses</i>	
Alterações mnésicas e atencionais em Idosos -----	116
- <i>Pedro Filipe da Silva Rodrigues</i>	
Individuação parental e qualidade de ligação aos pares na adaptação psicossocial--	131
- <i>Marta Costa & Catarina Pinheiro Mota</i>	
Capacitação de docentes sobre orientação sexual na escola: relato de experiência--	153
- <i>Elisabeta Nietzsche, Karina Molon de Souza, Leila Wolff, Shana Wottrich, Vanessa Mostardeiro & Solange Capaverde</i>	
A teoria sócio-cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique-----	171
- <i>Farissai Pedro Campira & Alexandra M. Araújo</i>	
Recensões -----	191

EDITORIAL

Com o segundo número do volume XVI, a Revista de Psicologia, Educação e Cultura consolida o objetivo de uma edição de carácter científico de peso internacional organizada pelo ISPGaya. Trata-se de um trabalho de parceria entre instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras, do ensino público e privado, que muito gosto nos tem dado, continuando uma tradição de parcerias iniciada há dezasseis anos atrás, no Colégio dos Carvalhos.

Efetivamente, este aproveitamento de sinergias resultantes do trabalho em rede com todos os colaboradores da revista culminará em Junho de 2013 com a realização do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura, nos dias 28 e 29. Pretendemos com este evento reunir contributos vindos de todos os cantos do mundo, no contexto atual de desafios generalizados no sentido de moldar um mundo melhor, onde a investigação dirigida ao ensino e materializada nas práticas pedagógicas desempenha um papel incontornável, especialmente no que toca ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento. Deixo, assim, o convite para uma participação alargada no congresso, adiantando que é uma excelente oportunidade para publicações de carácter científico por parte de profissionais e investigadores.

1. O primeiro texto intitula-se «Investigação Educacional em Portugal e no Brasil: instituições promotoras e financiadoras». O presente artigo aborda a investigação educacional, em Portugal e no Brasil, tendo em vista, os avanços e os recuos, assim como os novos desafios para a sua auto-promoção e para a recolha de meios de financiamento, para manter em actividade uma área tão importante na formação de quadros. Este tipo de investigação é meritório, pois tem desenvolvido metodologias na área das ciências sociais e humanas e promovido investigação no âmbito da pós-graduação, dos mestrados e dos doutoramentos. Abriram também novos caminhos para a investigação educacional e para a formação de professores. Instituições portuguesas e brasileiras apresentaram-se como promotoras e financiadoras da investigação educacional. Louvamos o trabalho já realizado e aceitamos o desafio dos

autores deste artigo, quando dizem que “caberá ao investigador educacional ser empreendedor no sentido da divulgação da sua investigação”.

O artigo « Manejo de Comportamentos de Desatenção e Hiperatividade de Escolares com Síndrome de Williams em Sala de Aula» familiariza-nos com o facto de que é recorrente surgirem nas escolas crianças afectadas pelo Síndrome de Williams, sofrendo umas de desatenção e outras de hiperactividade. São crianças que têm necessidades educacionais específicas. Os autores deste artigo centraram o seu trabalho na experiência levada a cabo no Brasil, com sucesso. As limitações mais significativas foram aprofundadas, a saber: comunicação, auto-suficiência, habilidades académicas, trabalho e lazer, saúde e segurança. O programa para a formação de professores foi cuidadosamente estudado: Como amenizar determinadas deficiências? Como utilizar estímulos cativantes? Os autores do artigo terminaram dizendo: “O programa se mostrou eficaz e de baixo custo”.

O artigo «Envolvimento dos Alunos na Escola: Relações com Variáveis Contextuais e Pessoais — Uma Revisão de Literatura» remete-nos para o envolvimento dos alunos na escola. Os autores deste artigo pretendem avançar com propostas para envolver os alunos na escola para evitar o baixo desempenho académico dos alunos e eliminar os problemas de comportamento que, por sua vez, conduzem ao abandono escolar. Para evitar estas disfunções e promover condutas positivas da parte dos alunos, os investigadores propõem o recurso a três dinâmicas, a saber: o incentivo à autonomia; a promoção do diálogo entre as partes; o apoio aos professores e a restrição de comportamentos disruptivos. O êxito da iniciativa está na união de todos os elementos envolvidos na escola. Esta pertence a todos, mas só será de todos, quando todos forem verdadeiramente os construtores da sua escola.

Um outro texto fala-nos da «Alta Habilidade para a Matemática e Estilos Cognitivos em Alunos do 7º ano de Escolaridade». Está em moda o desenvolvimento de altas habilidades para a matemática e estilos cognitivos em alunos de tenra idade (7 anos). Os autores deste artigo começam por definir conceitos de “talento” em geral, de talento para a matemática ou simplesmente de habilidade para a matemática e estilos cognitivos adequados à matemática e familiarizando-se com a utilização de testes apropriados, a saber: Teste da Avaliação do talento; Teste Matemático (TATM –

l); Teste das Figuras Escondidas (GEFT); Questionário Sócio-demográfico (GEFT). Mobilizam centenas de jovens (522) para participarem em concursos de matemática, sendo qualificados como “talentosos” a matemática. Os autores do artigo consideram que, nos últimos anos, tem havido desenvolvimentos importantes, mas ainda insuficientes. Estamos apenas no início de uma grande caminhada.

Os autores do artigo «Avaliação Psicológica nas Altas Habilidades e na Excelência» abordam a questão da excelência humana, um tópico introduzido pela psicologia positiva. Se a sobredotação e as altas habilidades descreve o desempenho superior na infância e adolescência, a excelência e os talentos aparecem mais usados na idade adulta. No caso concreto, destacando algumas variáveis psicológicas inerentes ao desenvolvimento e manifestação da excelência, os autores descrevem alguns cuidados da avaliação psicológica por forma a se evitem os falsos positivos e os falsos negativos no processo da sua sinalização. Com este objectivo a avaliação psicológica deve abarcar diferentes dimensões da personalidade dos sujeitos e recorrer a uma diversidade de instrumentos, de situações de observação e de profissionais envolvidos.

Os autores do artigo «As práticas Pedagógicas e a Criatividade no Ensino Médio: Análise de Pesquisas Brasileiras» preocupam-se com a situação em que se encontra o Ensino Básico e o Ensino Médio no Brasil. No seu entender, não evoluiu nos últimos anos, mantendo-se, como sempre, “na memorização e reprodução de conhecimentos, apresentados em sala”. O problema não reside na falta de práticas pedagógicas nem sequer na falta de investigadores peritos. Pelo contrário, as práticas pedagógicas da UNESCO estão espalhadas pelo Brasil e Centros de Investigação; do mesmo modo, se diga que os Parâmetros Directrizes Curriculares Nacionais do Brasil são do conhecimento público. O que falta é definir os “princípios da educação criativa” e valorizar todos esses conhecimentos e práticas pedagógicas, pondo-as em prática.

Tal como é indicado no título, o artigo «Adaptação académica em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos: o papel da auto-eficácia» fala-nos da adaptação académica em estudantes universitários. A entrada no Ensino Superior funciona, para os nossos estudantes, como um sonho que deve ser desvendado, com grande emoção, mas, também, com alguma apreensão pelos riscos que comporta. Se bem

acompanhados, os estudantes enfrentam as dificuldades e triunfam; se abandonados, perdem-se no meio de tanta atração. Os autores do presente estudo, conhecedores do ambiente académico, reuniram um grupo de 264 estudantes e acompanharam-nos permanentemente. Abordaram áreas nevrálgicas como: Adaptação do estudante aos sistemas académicos; integração na comunidade; absentismo escolar; desadaptação; ajudas para o sucesso; adaptação e auto-eficácia; desenvolvimento de sentimentos; crescimento positivo. Os resultados obtidos são francamente positivos; mas os autores consideram que a auto-eficácia é um “construto dinâmico que exige acompanhamento e vivência académica permanente”.

2. Em «Alterações Mnésicas e Atencionais em Idosos», aborda-se o envelhecimento, como uma fase do desenvolvimento humano. Este trabalho aborda o envelhecimento das pessoas, cujo número cresce exponencialmente, por duas razões: A diminuição do número dos nascidos e os anos longevidade dos idosos. A organização Mundial de Saúde alerta para o facto de “os idosos com 80 ou mais anos constituírem o grupo etário de maior crescimento”. Portugal está no grupo da frente. O envelhecimento faz parte normal do crescimento humano e de transformações biológicas, psicológicas e sociais nos últimos anos de vida, que se espera sejam de boa qualidade física e psíquica. Dada a longevidade dos idosos, toda a investigação é bem aceite e desejável para garantir a todos boas condições de vida. Os autores desta investigação centraram o seu trabalho na componente psicológica e social. Estão de parabéns e nós esperamos novos contributos.

Um outro artigo intitula-se «Individação Parental e Qualidade de Ligação aos Pares». Perante o insucesso da convivência matrimonial, os casais têm recorrido ao processo de divórcio, aplicando o provérbio antigo: “Dividir para reinar”. Mas, se bem que entre os adultos tenha sido possível tirar proveito da “individação parental”, o mesmo já não podemos afirmar a respeito dos adolescentes. Estes têm de enfrentar duas situações na sua individação: uma própria vivência em que têm de procurar apoio físico e emocional e outra recorrer aos parentes, caso precisem. Os autores deste artigo trabalharam com uma amostra de 399 participantes, com idades entre os 15 e

os 18 anos. Os resultados revelaram-se positivos, mas os próprios autores do artigo recomendam o apoio dos parentes e a auto-estima dos jovens.

Um artigo com origem no Brasil refere-se à «Capacitação de Docentes sobre a Orientação Sexual na Escola: relato de experiência». Os autores deste artigo criaram “um lugar de formação de docentes”, que promovam momentos de encontro, estudo e reflexão, sobre temas de educação, saúde e cidadania. Desses trabalhos publicam-se resumos e artigos de investigação. Neste artigo, é apresentado um relato de experiência profissional sobre a sexualidade, na perspectiva freudiana. O objectivo dos autores é preparar docentes especialistas sobre orientação sexual na escola. Os procedimentos metodológicos foram cuidadosamente preparados: Criaram-se oficinas adequadas sobre orientação; Construiu-se um lugar de formação docente sobre sexualidade; Promoveu-se um momento de encontro, reflexão e partilha de sentimentos. Esta educação é ministrada na família e na escola, no bairro e entre amigos, pela televisão, pelos jornais e pelas revistas. A orientação sexual refere-se à intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais.

O último texto do painel tem por título a «Teoria Socio-cultural de Vygotsky e o Contexto Educativo em Moçambique». Os autores deste artigo abordam a Teoria Sócio-cultural de Vygotsky, tendo por base trabalhos em curso no contexto Moçambicano e, mais precisamente, a aplicação do Novo Sistema do Ensino Básico. O seu objectivo era juntar contributos que pudessem explicar o desenvolvimento dos seres humanos e promover, simultaneamente, a formação de capacidades cognitivas da aprendizagem. Ao terminar, os autores do estudo, comparam o trabalho dos docentes moçambicanos com base na investigação da teoria sócio cultural e o contexto educativo. Os resultados obtidos são positivos, mas os próprios investigadores reconhecem que há ainda pontos merecedores de novos estudos. Ficámos sensibilizados com a vossa presença e esperamos por novas contribuições.

João de Freitas Ferreira

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL: INSTITUIÇÕES PROMOTORAS E FINANCIADORAS

Ana Paula Cabral ¹
Isabel Huet²
Elaine Sampaio Araújo ³

Resumo

Pretende-se apresentar uma visão global sobre as principais tendências da investigação educacional em Portugal e no Brasil identificando as principais instituições promotoras e financiadoras.

A informação apresentada é o ponto de partida para uma reflexão crítica e contextualizada relativamente aos principais desafios para a investigação educacional portuguesa no contexto europeu e da investigação educacional brasileira sobre formação de professores.

Palavras Chave: Investigação; Educação; Promoção; Financiamento.

Introdução

A investigação educacional tem-se tornado um campo privilegiado para a renovação teórica e metodológica das Ciências Sociais e Humanas e para a redefinição das relações entre os vários domínios científicos. Tal movimento pode ser percebido no cenário internacional pela agenda das diferentes agências de fomento, pelos

¹ CID ISPGaya – Instituto Superior Politécnico Gaya; Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa – LAQE; Centro de Investigação "Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores" – CIDTFF; Universidade de Aveiro. Centro de Investigação e Desenvolvimento do Instituto Superior Politécnico Gaya; Av. dos Descobrimentos, nº 333, 4400 V.N.Gaia, Portugal. Email: acabral@ispgaya.pt / apcabral@ua.pt

² Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa – LAQE; Centro de Investigação "Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores" – CIDTFF; Universidade de Aveiro.

³ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica- GEPAPe; Universidade de São Paulo - USP

desenhos curriculares dos cursos que formam os futuros professores, pelos referenciais teórico-metodológicos adotados em pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação, mestrado e doutorado, nomeadamente e, sobretudo, pelas investigações realizadas tanto no âmbito acadêmico como em instituições independentes, de caráter não governamental.

Em Portugal, as Ciências da Educação, seguiram uma trajetória epistemológica ao nível da investigação marcadamente caracterizada por uma revalorização das suas valências tecnológicas e pelo reforçar da sua ligação privilegiada com a Psicologia.

Por outro lado, a criação das Licenciaturas em Ciências da Educação, o desenvolvimento de Mestrados e doutoramentos com base curricular em domínios que vão para além da Sociologia e Psicologia, bem como o aparecimento de novos mecanismos e instâncias de regulação dos sistemas e práticas educativas trouxeram novos caminhos para a investigação educacional como incentivadora de mudanças no contexto da formação de professores.

A própria visibilidade e a discussão crescente sobre os procedimentos científicos que procuram articular o individual com o social e gerir a complexidade das relações entre a lógica e as exigências da investigação e da intervenção trouxeram novas perspectivas sobre o próprio papel da investigação educacional. Neste domínio, tanto a definição de objectos prioritários de investigação educacional como o apelo para uma investigação articulada com as práticas levanta novos desafios para a investigação em educação (Correia & Stoer, 1995).

Na verdade, nos últimos 15 anos assistimos a uma organização das equipas de investigação de acordo com as suas afinidades e interesses científicos e/ ou de acordo com as condições objectivas e limitações de cada instituição. Esta organização foi, em parte, estimulada pelo exercício de avaliação sistemática da qualidade implementado a nível nacional. Independentemente dos seus critérios, processos e implicações, destaca-se a forma como a investigação educacional é percebida como factor de mudança e desencadeador de desenvolvimento profissional.

Embora o domínio da avaliação da qualidade da investigação educacional seja, só por si, um campo a explorar, os desafios actualmente colocados à educação e

formação de professores apelam para uma abertura cada vez maior à colaboração intra/inter/trans institucional no sentido da produção de investigação relevante, com impacto para os objectivos educativos em questão.

Neste contexto, torna-se necessário analisar o financiamento da investigação no quadro das políticas internacionais de inovação e pesquisa, discutir critérios de avaliação da investigação e reflectir sobre procedimentos e resultados da avaliação externa das Unidades de Investigação e Desenvolvimento (I&D) (Pacheco, 2010).

Na realidade brasileira a pesquisa educacional, nesses termos, se assemelha ao contexto português. Podemos atribuir tal semelhança inicialmente a dois fatores. Um deles relaciona-se à entrada, com mais intensidade a partir da década de 80 e início dos anos 90, do referencial teórico português nas universidades brasileiras.

Outro fator que podemos considerar que contribuiu para essa proximidade, para além da formação histórica do Brasil e dos laços que unem os dois países, refere-se ao fato de que o intercâmbio de pesquisadores entre os dois países cresceu significativamente a partir dos anos 2000. Tal intercâmbio efetiva-se tanto em nível de graduação, como de pós-graduação e, também, por meio de projetos entre agências de fomento dos dois países, vide exemplo do Programa Capes-Grice, do Erasmus, e de muitas formas de cooperação internacional entre os dois países, estabelecidas nomeadamente nos últimos anos. Nessa mesma direção, o número crescente de eventos realizados entre os dois países também representa um aspecto que têm contribuído não apenas para o compartilhamento de experiências, mas para o debate teórico-metodológico acerca da pesquisa em educação.

Assim, sabemos que esse movimento, embora tenha sido mais notável nos últimos anos, ainda tem muito a ser explorado. O fortalecimento de centros e associações de pesquisa que congreguem membros dos dois países, a realização de projetos conjuntos e o estabelecimento de uma agenda comum de trabalho parecem ser alguns dos procedimentos possíveis neste momento. Para tanto, vamos apresentar, brevemente, o contexto brasileiro e o português da pesquisa educacional e os desafios que se apresentam, com o objetivo de que ao identificarmos os pontos convergentes possamos, a partir desse encontro, definir ações conjuntas que possam, de fato, fortalecer a pesquisa em educação nos dois países.

Contexto Brasileiro

No contexto brasileiro diferentes autores têm discutido a questão da pesquisa em educação, seja estabelecendo a relação entre pesquisa e práticas educativas (Malta, 2009), seja estabelecendo a relação entre pesquisa-ação e transformação social (Zeichner & Diniz, 2005), seja instigando a nós pesquisadores com questões, como propôs Charlot em 2006, e que ainda não foram respondidas.

Retomamos algumas dessas questões feitas por Charlot não pelo seu caráter provocativo e, nesse sentido, instigante, mas porque acreditamos que elas representam a situação em que nos encontramos conceitualmente em torno da atividade de pesquisa. A primeira interrogação que ele nos fez é se “somos nós, pesquisadores debruçados em estudos em educação ou sobre educação?” (Charlot, 2006, p.7). Não se trata somente de uma questão de semântica ou de gramática, mas conceitual.

A essa interrogação o autor acrescentou: “Existe uma pesquisa educacional, específica, original? Ou esse é o nome que damos a um conjunto de pesquisas de cunho psicológico, sociológico, pedagógico, didático, que tratam da educação ou da formação?” (Charlot, 2006, p.8) E, ainda, completou “Existe uma área de saber chamada educação (ou ciências da educação, o nome pouco importa, o importante é que ela seja uma área de saber), ou será que a educação é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento? (Charlot, 2006)

As questões indicadas por Charlot e que foram apresentadas na reunião anual de 2005, da maior Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, revelam o momento crucial que estamos vivendo, o da definição e identidade de uma área de saber com vida própria e, assim, a definição de seu objeto de estudo. Poderíamos dizer que estamos em crise? Parece arriscado tal afirmação deslocada do cenário mundial de crise que se manifesta na economia global e, sobretudo, no modelo de produção capitalista.

Destarte, é difícil negar que vivemos um momento de decisão, não de novos objetos, novos sujeitos, novos problemas, como propôs anos atrás a nova história, mas

de decisão sobre a finalidade social da pesquisa em educação. Consideramos que a existência de uma pesquisa educacional relaciona-se, diretamente, com sua finalidade social.

Assim, poderíamos retomar a problematização: a pesquisa em educação tem promovido mudanças na formação de professores no Brasil e em Portugal?

O desenvolvimento dessa questão poderia ser uma resposta à afirmação feita em 2008 pela então secretária da educação do estado de São Paulo, de que os cursos de Pedagogia no Brasil deveriam ser fechados, pois se preocupavam apenas com teoria, sem nenhuma conexão com as escolas. Porém, Maria Malta (2009), já fez esse trabalho. Assim, centremos nossa questão: quais têm sido os impactos que a pesquisa educacional tem produzido nas escolas?

E aqui a escolha de um contexto específico, o escolar, não é mero acaso. Ao se falar em formação docente a escola se apresenta como território privilegiado. Isso tem ao menos duas implicações em termos de pesquisa. Um delas diz respeito ao fato de que a unidade entre teoria e prática se faz a partir de uma realidade objetiva, no caso, a partir de uma escola real, porque é, ainda, nessa instituição que prioritária, legal e legitimamente atuam os professores. Será que nossas pesquisas sobre formação docente consideram a escola real ou uma escola ideal? Outra implicação refere-se ao fato de pensarmos sobre como tem sido a articulação entre pesquisas que lidam com contextos macro, como por exemplo, políticas de valorização do magistério, as reformas globais, entre outros temas, e a escola real, local onde se materializam tais políticas e essas reformas.

Não é preciso tomar as avaliações externas, de desempenho escolar dos estudantes como Provinha Brasil, Prova Brasil, PISA, entre outras, para constatar que vamos mal, tampouco é preciso importar expressões estrangeiras como bullying e “síndrome de Bournout”, para alertar que a escola tem sido um campo favorável à violência e às condições de trabalho que degradam o humano. O que precisamos é menos de pesquisas que ratifiquem essa triste realidade, e mais de pesquisas que, comprovadamente, apresentem propostas de superação desses problemas.

Para tanto, faz-se necessário pensar nos métodos e procedimentos de investigação que temos adotado. Em termos gerais isso significa estabelecer outra relação entre os dados empíricos e a teoria. Porém, sabemos como essa questão relaciona-se diretamente com a política das agências de fomento.

Instituições Promotoras e Realizadoras de Pesquisa

No Brasil, a pesquisa em educação tem sido marcada pelo que Malta expressa como “cisão entre dois campos de produção paralelos: o campo acadêmico, formado principalmente pela produção no contexto dos programas de pós-graduação das universidades e outro campo, situado em instituições com certa autonomia em relação ao primeiro, como, por exemplo, as instituições independentes de pesquisa, as organizações não governamentais e os institutos empresariais, associados ou não a órgãos oficiais nacionais.” (Malta, 2009, p.3). Como exemplos de instituições independentes de pesquisa encontramos, entre outros, o Centro de Estudo Educação & Sociedade – CEDES, a Fundação Carlos Chagas, a Ação Educativa, que gozam de elevado prestígio. Em termos de institutos empresariais podemos citar, dentre tantos, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Bunge, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Educar Dpaschoal, confirmando o aumento significativo da iniciativa privada, seja na realização ou no financiamento de pesquisas na área educacional (Midlin, 2009).

Ao lado dessas instituições localizamos as agências de fomento. Em termos nacionais a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior, CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, figuram como os órgãos ligados, respectivamente, ao Ministério da Educação - MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT. Órgãos responsáveis por incentivar a pesquisa no Brasil. Em termos estaduais muitas são as fundações de amparo à pesquisa em cada estado. FAPESP (do estado de São Paulo), FAPEMIG (do estado de Minas Gerais), FAPERJ (do estado do Rio de Janeiro), se destacam como das mais importantes.

Qual o significado dessas agências na pesquisa para a formação de professores? O fato é que essas agências estabelecem um padrão de temas, indicam a “ordem do

dia”, em termos de pesquisa. E, assim, a pesquisa sobre educação acaba por ser regulada pela demanda imposta por tais agências que atendem, muitas vezes, um discurso gerado por instituições internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial. Para Charlot (2006, p.14) a natureza neoliberal de certas organizações internacionais é ainda mais perigosa para o pesquisador quando o discurso proclamado por elas vem acompanhado por instrumentos de poder: a difusão de temas que, repetidos, se impõem com uma pseudo-evidência, a encomenda de pesquisas por instituições públicas, as verbas e bolsas para equipas de investigadores.

E, mais uma vez, a velha tática, do “dividir para reinar”, se mostra eficiente, pois alguns investigadores atendem à chamada e, por melhor intenção que tenham, colocam-se a serviço de uma determinada agenda, que nem sempre corresponde à finalidade social da pesquisa que gostariam. Mal maior causam essas políticas pelos efeitos que provocam no interior do mundo académico: tráfico de influências, falta de ética, competição desleal, estabelecimento do produtivismo desenfreado, corrosão do carácter, como diz Richard Sennett (1999).

Então, cabe uma pergunta, diante de tantos problemas que temos que enfrentar no processo de pesquisa, é possível alcançarmos bons resultados que impactem a escola? Tal questão tem validade para o cenário português?

Contexto Português

Instituições que Desenvolvem Investigação Educacional

A maior parte da investigação educacional realizada em Portugal tem lugar no seio de instituições universitárias (em Departamentos de Educação, Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação ou outras unidades orgânicas vocacionadas especialmente para a área da educação) ou nas Escolas Superiores de Educação (integradas nos Institutos Politécnicos). Existem também alguns Departamentos ou Unidades (de Ciências Sociais, de Psicologia, de Sociologia, etc.) que, embora não estejam particularmente orientadas para o estudo de temas educacionais, desenvolvem frequentemente trabalhos de investigação relacionados com o domínio

educativo. Uma parte importante destes estudos é realizada no quadro da preparação de mestrados e doutoramentos.

Convém registar que um número crescente de estabelecimentos educativos de nível não superior (desde jardins de infância a Escolas dos 2º/3º Ciclos/ Escolas Secundárias e Escolas Profissionais) tem aparecido associado a actividades de investigação educacional, integrando-se quase sempre em projectos conjuntos com equipas do Ensino Superior.

Existem ainda associações privadas sem fins lucrativos que desenvolvem projectos de investigação, sendo os seus investigadores, na sua quase totalidade, docentes/investigadores do Ensino Superior. Além disso, um traço característico de muitos dos actuais trabalhos de investigação reside na emergência de parcerias que podem envolver outras entidades públicas ou privadas exteriores ao sistema educativo formal.

Instituições Portuguesas Promotoras e Financiadoras da Investigação Educacional

A promoção da investigação educacional em Portugal centra-se principalmente em instituições de natureza pública que não se dedicam directamente ao desenvolvimento de actividades de investigação embora existam também entidades de carácter privado sem fins lucrativos.

O desenvolvimento de investigação integra-se no âmbito das instituições do ensino superior (Universidades e Institutos Politécnicos) e de centros de investigação, embora alguns organismos do Ministério da Educação (particularmente o Instituto de Inovação Educacional) realizem também, por iniciativa própria, estudos e investigações na área da educação.

A principal instituição de carácter público que apoia financeiramente actividades de investigação no contexto do ensino superior é a *Fundação para a Ciência e Tecnologia* (FCT), instituto público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio e que prossegue as atribuições do sob superintendência e tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

A missão da FCT é promover continuamente o avanço do conhecimento científico e tecnológico em Portugal, explorando oportunidades de atingir os mais elevados padrões internacionais de criação de conhecimento, e estimular a sua difusão e contribuição para a melhoria da educação, da saúde e do ambiente, para a qualidade de vida e o bem estar do público em geral. Esta instituição promove e apoia a investigação em todos os domínios científicos e tecnológicos, encontrando-se o apoio à investigação educacional integrado no âmbito do Conselho Científico das Ciências Sociais e Humanidades

Os apoios concedidos pela *FCT* às actividades de investigação na área das Educação centram-se em *programas de financiamento plurianual de Unidades de I&D* a grande maioria das quais se encontra inserida em instituições de Ensino Superior; *apoio financeiro a projectos específicos* aprovados no quadro de candidaturas apresentadas a concursos lançados pela FCT; *apoios a projectos de investigação científica e de desenvolvimento tecnológico*, em todos os domínio científicos, incluindo o das Ciências da Educação, aprovados no quadro de candidaturas apresentadas a concurso; *concessão de bolsas de investigação*, nomeadamente de doutoramento ou para a realização de trabalhos de pós-doutoramento e de licença sabática.

Para além das entidades oficial referida, existem algumas instituições privadas sem fins lucrativos que têm vindo a apoiar um número significativo de projectos de investigação na área da Educação. A mais importante e com maiores tradições neste domínio é a *Fundação Calouste Gulbenkian (FCG)* cujos fins estatutários são a Arte, a Beneficência, a Ciência e a Educação. As actividades desenvolvidas directamente pela Fundação no campo da investigação científica e do ensino estão concentradas no Instituto Gulbenkian de Ciência e baseiam-se, entre outras, na promoção de eventos científicos, atribuição de subsídios e concessão de bolsas de estudo para especializações e doutoramentos em Portugal e no estrangeiro, para além do desenvolvimento de uma intensa actividade editorial em vários domínios. Mais especificamente no campo da investigação, através do seu *Programa de Apoio a Projectos de Investigação*, promove directamente ou em parceria, para além de outras linhas de intervenção, actividades científicas no âmbito educacional.

Paralelamente, encontramos todo um conjunto de entidades financiadoras ao nível europeu associadas a programas de apoio a projectos de educação e formação.

Diante do cenário luso-brasileiro acerca da pesquisa educacional, indicamos, a seguir, algumas pistas que se apresentam como desafios que acreditamos necessitam ser superados em cada uma das realidades.

Considerações Finais

Desafios para a Investigação Educacional Brasileira sobre Formação de Professores

Atualmente, assistimos a uma superação de uma pesquisa que se realiza por meio do movimento de ratificação da teoria pelos dados, na qual tais dados servem para apoiar, ilustrar e confirmar determinados aspectos da teoria, ajustando-se às concepções já existentes. Simultaneamente, verifica-se a compreensão da pesquisa como movimento de criação de novas explicações (conceitos, categorias etc) a partir dos dados. Isso significa que a obtenção dos dados deve considerar a apreensão dos dados em seu processo de mudança; que a organização dos dados deve qualificar a descoberta de momentos críticos para análise do objeto de pesquisa e, por fim, que a análise dos dados, explique o processo de desenvolvimento do fenômeno.

Superação de pesquisas que continuam afirmando a reflexão como um atributo individual e delegando exclusivamente ao professor a responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na verdade, verifica-se uma ruptura com pesquisas que permanecem discutindo a organização do ensino a partir de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais sem compreender como essa forma de organização curricular se alinha com a política do Banco Mundial para educação dos países em desenvolvimento. Por outro lado, assistimos ao estabelecimento da unidade entre princípios para a formação docente e ações formativas, à defesa da Pedagogia como um “campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins” (Charlot, 2006, p.11) e ao entendimento da educação como possibilidade de formar o humano no homem.

Desafios para a investigação educacional portuguesa no contexto europeu

Com o surgimento do *Espaço Europeu da Investigação* (Comissão Europeia, 2000) cuja génese está associada à Agenda de Lisboa (European Council, 2000, 2005), a investigação é considerada um ponto-chave na criação da Europa do Conhecimento pelo que a União Europeia passa a considerar o desenvolvimento científico e tecnológico como o motor do crescimento económico e social esperando estabelecer uma zona comum de investigação sem fronteiras, isto é, um *mercado interno de investigação* (Council of the European Union, 2007).

Neste quadro, torna-se urgente que as instituições de investigação, face à nova economia baseada no conhecimento, estabeleçam fronteiras conceptuais a nível social, cultural e económico baseadas em padrões de investimento em produtos de inovação e investigação. Na verdade, as “políticas para pesquisa e inovação estão a evoluir em resposta a reformas mais amplas para incrementar a produtividade e o crescimento económico, bem como para responder a preocupações nacionais (ex. empregos, educação, saúde) e, de forma crescente, a desafios globais tais como a segurança energética e as alterações climáticas” (OCDE, 2008, p. 4).

Neste contexto a pesquisa deverá seguir padrões que buscam a excelência, embora nem sempre os critérios sejam apropriados a determinadas áreas de conhecimento como é o caso da pesquisa educacional. Com efeito, verifica-se que recursos financeiros atribuídos nem sempre se equiparam às outras áreas e os próprios critérios de avaliação adoptados poderão não ir no sentido de salvaguardar a sua especificidade.

Actualmente, no âmbito do *espaço global de investigação*, um dos critérios mais valorizados para avaliar a produtividade e relevância da investigação diz respeito ao índice bibliométrico relacionado com a frequência de citação dos artigos, referenciados em determinadas bases de dados. Contudo, no domínio da pesquisa educacional, face à natureza dos estudos, seus componentes metodológicos, os objectivos em questão e o âmbito em que os estudos se circunscrevem e contextos de publicação/ divulgação de resultados/conclusões, tais critérios poderão não se aplicar ou até contrariar qualquer tentativa de medir a relevância ou impacto de uma investigação.

Cabe então aos investigadores educacionais reafirmarem o seu papel no sentido da procura da cientificidade dos estudos através metodologias que de uma forma válida e fundamentada contribuam para o levar a cabo a sua “interrogar práticas” (Canário, 2005, p. 24) recorrendo a um discurso que aproxime a sociedade da investigação e ao mesmo tempo problematização que aproxime a investigação da sociedade. Por outro lado, contrariar a politização do objecto e abordagem dos seus estudos procurando centrar-se na resolução de problemas decorrentes da prática e cujo campo de acção se situa em contextos socio culturais cada vez mais diversos e complexos.

Simultaneamente, caberá ao investigador educacional ser empreendedor no sentido da divulgação da sua investigação e seus impactos numa relação de colaboração recíproca com os meios de comunicação, entidades implicadas directa/indirectamente na investigação, instituições financiadoras e sociedade/opinião pública em geral.

Referências

- Campos, Maria M. (2009). Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 39(136), 269-283.
- Canário, C. (2005). O impacte social das Ciências da Educação. In A. Estrela, P. Mendes & J. Chouriço (orgs.). *O estado da arte em Educação* (p. 13-28). Porto: SPCE.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Comissão Europeia (2010). *União Europeia, Espaço Europeu da Investigação*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000). Comunicação da Comissão Europeia ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 18 de Janeiro de 2000: "Rumo a um espaço europeu da investigação" [COM(2000) 6 final - Não publicada no Jornal Oficial].
- Correia, J. A. & Stoer, S. (1995). Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. B. Campos [org.] *A investigação Educacional em Portugal* (p. 53-75). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Council of the European Union (2007). *Council Resolution on modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy*, (Document: 16096/1/07 REV 1).
- Estrela, M. T. (2008). As Ciências da Educação, Hoje. In J. M. Sousa (Org.), *Actas do IX Congresso da SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores* (p.15-35). Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- European Commission (2010). *Assessing Europe's University-Based Research Expert Group on Assessment of University-Based Research*. Brussels: European Commission.
- European Council (2005). *Presidency Conclusions*, Brussels. 7619/1/05. Rev 1.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*, Lisbon 23-24 March 2000.
- Mindlin, S. E (2009). *A governança de fundações e institutos empresariais: um estudo exploratório*. Tese. Doutorado. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e investigação: O pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 3-15.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos Pesquisa*, 35(125), 63-80.

EDUCATIONAL RESEARCH IN PORTUGAL AND BRAZIL: INSTITUTIONS THAT PROMOTE AND SUPPORT RESEARCH

Abstract: We intend to provide an overview of the main trends in educational research in Portugal and Brazil and identify the key institutions that promote and support research.

The presented information is the starting point for a critical and contextualized discussion about the main challenges for the Portuguese educational research in the European context and for the Brazilian educational research on teacher education.

Keywords: Research; Education; Promotion; Support.

MANEJO DE COMPORTAMENTOS DE DESATENÇÃO E HIPERATIVIDADE DE ESCOLARES COM SÍNDROME DE WILLIAMS EM SALA DE AULA

Solange Freitas Branco de Lima⁴
Mayra Fernanda Ferreira Seraceni⁵
Ana Claudia Braga⁶
Ana Yaemi Hayashiuchi⁷
Luiz Renato Rodrigues Carreiro⁸
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira⁹

Resumo

Crianças com Síndrome de Williams (SW) demandam condições especiais de alfabetização. O estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um treino para professores sobre manejo de comportamentos de desatenção e hiperatividade de escolares com SW. A amostra foi composta por 5 professores e 5 crianças com diagnóstico de SW, idades entre 8 e 11 anos e indicadores clínicos de desatenção e hiperatividade conforme critérios do DSM IV-TR. Os instrumentos utilizados foram: a) Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade de Benczik; b) Programa para o treino de professores; c) Checklist para verificação da implementação

⁴ Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁵ Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁶ Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁷ Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁸ Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Universidade Presbiteriana Mackenzie.

⁹ Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Responsável pela troca de correspondência: Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Presbiteriana Mackenzie; **Rua da Consolação, 896. Prédio 38-Térreo; Consolação. São Paulo, SP. Cep: : 01302-000.** Telefone: (11) 2114-8179. Fax: (11) 2114-8707; E-mail: cris@teixeira.org

do programa. O programa se mostrou um procedimento eficaz e de baixo custo para diminuir os comportamentos de desatenção e hiperatividade das crianças.

Palavras-chave: Síndrome de Williams; Problemas de comportamento; Manejo; Controle de estímulos; Escola.

Introdução

De acordo com a legislação brasileira considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Decreto nº 7.611, 2011). No Brasil está previsto que esses alunos, na condição de necessidades educacionais especiais (NEE), estejam regularmente matriculados no sistema regular de ensino (MEC/SEESP, 2008). A lei também recomenda que, quando necessário, nas próprias escolas regulares ou em instituições especializadas devidamente cadastradas em nível governamental esses alunos recebam outros atendimentos educacionais especializados (Decreto nº 7.611, 2011).

Uma das condições atípicas de desenvolvimento que conduz à NEE é a deficiência intelectual. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais DSM IV-TR, a mesma tem início antes dos 18 anos e se acompanha de limitações significativas no funcionamento adaptativo nas áreas de comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (American Psychiatric Association, 2003). Crianças com deficiência intelectual apresentam diversos problemas de comportamento de difícil manejo, sobretudo no ambiente escolar (Rojahn, Matson, Lott, Esbensen, & Smalls, 2001; Grillo & Silva, 2004; Borthwick-Duffy, 2007; Porter, Coltheart, & Langdon, 2007; Martens, Wilson, & Reutens, 2008; Mervis & John, 2010; Seraceni, et al., 2010).

Uma das doenças que tem como característica a deficiência intelectual é a Síndrome de Williams (SW). Essa síndrome é causada por uma aneuploidia segmentar devido à deleção hemizigótica de diversos genes contínuos no braço longo do cromossomo 7 – 7q11-23. A prevalência varia de 1:20.000 a 1:50.000 nascidos vivos, e

a incidência na população, acima de 1:7.500 (Mervis & John, 2010).

As principais características do fenótipo cognitivo e comportamental descritas na síndrome são a deficiência intelectual em níveis variados, déficits de habilidades viso-espaciais e executivas, hipersociabilidade e empatia, bom desempenho em tarefas de uso de linguagem expressiva, agitação motora e inquietação, estereotípias comportamentais diversas e agressividade (Mervis & John, 2010). É levada também a incidência de transtornos psiquiátricos como ansiedade, fobias e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Este último, considerado a comorbidade psiquiátrica de maior prevalência na SW (Leyfer, Woodruff-Borden, Klein-Tasman, Fricke, & Mervis, 2006; Martens, Wilson, & Reutens, 2008).

Os principais sinais cognitivos e comportamentais verificados em crianças e adolescentes com SW e TDAH são desatenção, dificuldades para finalizar tarefas, dificuldades para se concentrar na realização das atividades, elevadas taxas de respostas controladas por estímulos alheios às tarefas, dificuldades para seguir instruções e cumprir regras, respostas de agitação motora e impulsividade, dentre outros (Mervis & John, 2010).

Estudos anteriores mostram que é possível amenizar comportamentos de desatenção e hiperatividade/impulsividade em pessoas com desenvolvimento típico e TDAH. Muitas dessas estratégias baseiam-se nas contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA - *Applied Behavior Analysis*) (Dupal, 2007; Pfiffner, Barkley, & Dupal, 2008; Cunningham & Cunningham, 2008; Harrison, Thompson, & Vannest, 2009). A ABA foi desenvolvida a partir dos princípios básicos da aprendizagem da Análise Experimental do Comportamento (AEC) da teoria behaviorista. Essas estratégias propostas pela ABA, além de amenizar problemas de comportamentos, podem ampliar outros repertórios comportamentais que estimulam a interação social e o funcionamento adaptativo em diferentes ambientes (Guilhardi, Romano, & Bagaiolo, 2003; Mervis & John, 2010). A ABA tem desenvolvido diversas estratégias que permitem planejar ambientes que favoreçam a emissão de comportamentos adequados e evitem ou minimizem problemas de comportamento. Uma delas é o manejo de eventos que antecedem e seguem o comportamento e que mantem uma relação funcional com ele (Martin & Pear, 2009).

No contexto escolar, alguns dos estímulos antecedentes que podem ser programados para melhorar problemas de comportamentos e favorecer a emissão de comportamentos adequados são uso de instruções claras, divisão de tarefas em ordem progressiva de complexidade, adequação dos materiais pedagógicos às necessidades da criança, exposição gradual a tarefas complexas, uso de regras claras de convívio social, dentre outros. Em relação aos estímulos consequentes, o professor pode utilizar estímulos positivos como elogios e prêmios logo após a ocorrência de comportamentos desejáveis e disponibilização de *feedback* verbal positivo imediatamente após os comportamentos desejados (Martin & Pear, 2009).

De acordo com Skinner a educação que é pautada nos princípios da análise do comportamento pode ser denominada como instrução programada. A mesma evita o chamado 'ensino acidental' que geralmente não é programado e não favorece a criação de repertórios comportamentais adequados (Skinner, 1972; Guilhardi, Romano, & Bagaiolo, 2003). Neste contexto, o objetivo do presente trabalho foi avaliar a eficácia de um treino de professores para manejo comportamental de desatenção e hiperatividade de escolares com SW.

Método

A amostra foi composta por 10 participantes, cinco crianças entre 8 e 11 anos com diagnóstico clínico e citogenético-molecular (FISH) positivo para SW e seus cinco respectivos professores. As crianças foram rastreadas na Associação Brasileira de Síndrome de Williams e no Departamento de Genética do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie sob o processo CEP/UPM no 1196/02/2010 e CAAE no 0002.0.272.000-10. Os critérios de inclusão das crianças na amostra foram, além do diagnóstico de SW, o preenchimento de indicadores de TDAH, de acordo com os critérios do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2003).

Na tabela 1 mostra-se a caracterização do grupo de escolares. O quociente de inteligência estimado (QI estimado) foi calculado mediante a aplicação dos subtestes

cubos e vocabulário da Escala de Inteligência Wechsler para crianças (Mello et al., 2011). Quatro crianças apresentaram QI estimado compatível com retardo mental leve de acordo com o manual DSM IV-TR da Associação Americana de Psiquiatria (2002). Apenas uma criança obteve QI acima de 80, porém no nível médio inferior.

Tabela 1. Descrição dos participantes em função de idade, sexo, tipo de escola, anos de escolarização, número de alunos na sala de aula e quociente estimado de inteligência.

Crianças	Idade	Sexo	Tipo de escola	Ano de escolarização	Número de alunos na sala da criança	QI estimado
C1	8	M	Pública	3º	32	65
C2	8	M	Particular	2º	25	85
C3	10	F	Especial	3º	9	56
C4	11	F	Pública	4º	35	54
C5	8	M	Pública	1º	33	56

Instrumentos

a) Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade: Versão de Professores (Benczik, 2000). O instrumento avalia indicadores comportamentais de TDAH no contexto escolar, tendo o professor como informante. Foram utilizados os índices dos seguintes fatores: Fator 1 - Déficit de atenção; Fator 2 - Hiperatividade / Impulsividade; Fator 3 - Problemas de Aprendizagem. A escala é do tipo Likert de seis pontos, organizada de modo que o professor deve assinalar: DT (discordo totalmente), D (discordo), DP (discordo parcialmente), CP (concordo parcialmente), C (concordo) e CT (concordo totalmente). Cada resposta recebe uma pontuação que pode variar de um a seis permitindo identificar os sintomas mais prevalentes de impulsividade, hiperatividade, déficit de atenção e problemas de aprendizagem (Benczik, 2000). As pontuações são convertidas em percentis. Assim, pontuações da escala até o percentil 25 significam que a criança apresenta menos problemas que a maioria das crianças de sua idade; entre o percentil entre 26 a 75 a criança se classifica na média ou dentro da expectativa; entre o percentil 76 e 94 significa que a criança apresenta mais problemas que a maioria das crianças e, um percentil igual ou superior a 95 indica que a criança tem maior probabilidade de apresentar o transtorno de TDAH.

b) Programa para o treino de professores para manejo comportamental de escolares com Síndrome de Williams em sala de aula. Foi aplicado mediante a utilização das seguintes estratégias:

• **Estratégias com predomínio no controle de estímulos (CE) que antecedem comportamentos desatencionais, impulsivos e hiperativos:** teve como objetivo organizar a rotina escolar de modo a reduzir diferentes estímulos que frequentemente aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos desatencionais e hiperativo/impulsivo. Foram elas: organizar o material escolar; aproximar-se do aluno quando ele necessitar de atenção; fracionar tarefas; diminuir estímulos que desviam a atenção; diversificar materiais pedagógicos; ensinar à criança a utilizar adequadamente materiais escolares; criar um portfólio individual para a criança; solicitar colaboração dos pais; incentivar parcerias com os colegas; promover o aluno a assistente de sala.

• **Estratégias com predomínio no controle de estímulos positivos reforçadores (Rf) após a ocorrência de comportamentos adequados:** teve como objetivo estimular à criança sempre que ela se comportasse de maneira adequada no ambiente de sala de aula. Neste caso a estratégia utilizada foi corrigir atividades e estimular positivamente o desempenho do aluno.

• **Estratégias que combinam estímulos antecedentes e estímulos reforçadores positivos consequentes de comportamentos adequados (CERf):** teve como finalidade orientar o professor na utilização combinada de estratégias focadas, tanto no controle de antecedentes que evitavam comportamentos desatencionais e hiperativos/impulsivos, como consequências positivas para comportamentos adequados. Foram elas: corrigir atividades e estimular positivamente o desempenho do aluno; estimular e acompanhar positivamente tarefas executadas; checar atividades e estimular positivamente seu cumprimento; dar instruções claras para levantar da carteira e estimular positivamente seu cumprimento; lembrar combinados ou acordos para sair da sala e estimular positivamente seu cumprimento.

c) Checklist para controle de aplicação do programa. O *checklist* foi composto pelos itens do programa de orientações. Entretanto, sua finalidade foi avaliar o

cumprimento das mesmas numa escala de frequência de aplicação que variou de (2) Muitas vezes: estratégia que foi incorporada diariamente nas aulas; (1) Algumas vezes: estratégia utilizada apenas em algumas aulas; (0) Estratégia não aplicada em sala de aula. Nas alternativas 'algumas vezes' e 'não aplicada' solicitou-se ao professor uma justificativa.

Procedimentos de coleta de dados

O estudo foi desenvolvido em três fases: **Fase I:** avaliação inicial mediante uso da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade: Versão de Professores de Benczik. **Fase II:** aplicação do programa de orientações a professores para manejo comportamental dos escolares em sala de aula com duração de quatro meses e acompanhamento quinzenal junto ao professor da utilização do programa. **Fase III:** reavaliação final de padrões comportamentais de desatenção e hiperatividade/impulsividade com a reaplicação do instrumento padronizado utilizado na primeira fase.

Procedimento de análise de dados

Foi realizado tratamento quantitativo dos dados de acordo com a padronização da escala de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade: Versão de Professores (Benczik, 2000) e foram calculadas as médias de uso das estratégias do programa a partir da escala numérica gerada para o *Checklist* (valor 2 para a estratégia aplicada muitas vezes, 1 para a estratégia aplicada algumas vezes e 0 para quando a estratégia não foi utilizada).

Resultados e Discussão

Na tabela 2 são descritas as pontuações brutas e variações entre as fases pré e pós-intervenção a partir da escala Benczik. Foram destacadas as variações que acusaram diminuição do número de problemas de comportamento avaliados pela escala.

Observa-se que quatro das cinco crianças apresentam redução na escala de déficit de atenção; três das cinco crianças apresentaram redução considerável nos escores da escala de hiperatividade/impulsividade e todas apresentam redução na escala de problemas de aprendizagem, inclusive daquelas que não evidenciaram redução nas escalas de desatenção e hiperatividade, demonstrando, assim uma melhora de desempenho que foi perceptível ao professor.

Tabela 2. Pontuações brutas e variações entre a pré e pós-intervenção obtidas na escala de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade: Versão de Professores de Benczik.

		C1			C2			C3			C4			C5		
		Pré	Pós	Variação	Pré	Pós	Variação	Pré	Pós	Variação	Pré	Pós	Variação	Pré	Pós	Variação
Escalas	Déficit de Atenção	55	53	-2	70	66	-4	62	56	-6	61	68	7	83	74	-9
	Hiperatividade/ Impulsividade	40	26	-14	57	47	-10	48	53	5	14	30	16	50	37	-13
	Problemas de Aprendizagem	66	59	-7	69	65	-4	74	53	-21	65	63	-2	72	71	-1

De acordo com os resultados apresentados na tabela 2 as estratégias do programa diminuíram respostas desatencionais ou dispersivas em relação às atividades escolares. De modo semelhante, estudos anteriores (Hawkins & Axelrod, 2008; Pfiffner, Barkley & Dupal, 2008; Martin & Pear, 2009; Langberg, et al., 2010) descrevem como uso de estratégias de manejo baseadas na ABA pode melhorar problemas de comportamento em sala de aula.

Na figura 1 são mostradas a médias da utilização das estratégias de CE, Rf e CERf conforme *checklists* preenchidos pelos professores. Observa-se que a estratégia mais utilizada em quase todas as crianças foi a de controle de estímulos. Trata-se de um tipo de estratégia que contribui para o desenvolvimento de repertórios de autogerenciamento, respostas atencionais mais eficazes, maior concentração nas tarefas, assim como comportamentos de seguir instruções.

O programa de orientações aplicado é uma tentativa de manejo de contingências de baixo custo que, pelos resultados da figura 1, mostrou-se uma alternativa viável. E sabe-se que, de todas as estratégias comportamentais de intervenção descritas para amenizar as diversas condições e sintomas do TDAH em contextos familiares, sociais e escolares, as que envolvem a manipulação de estímulos antecedentes (CE) e consequentes (Rf) têm sido muito utilizadas com efeitos positivos (Dupaul, 2007). Vale destacar que todas as estratégias foram usadas pelos professores com médias de aplicação acima de 1 vez/semana com exceção da estratégia CERf em C2 cuja média atingiu 0,96.

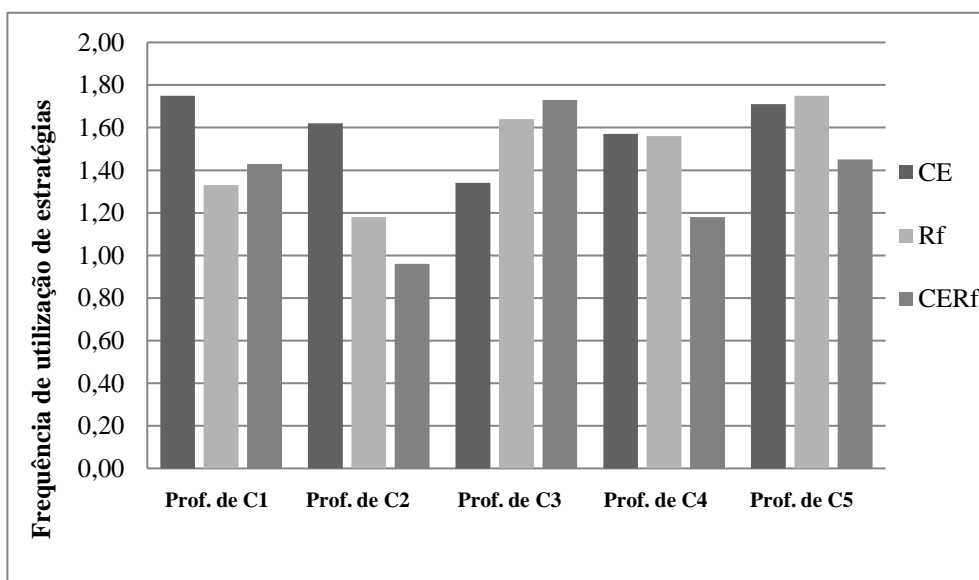


Figura 1. Médias da utilização das estratégias de CE, Rf e CERf conforme *Checklists* respondidos pelos professores das crianças.

A maior parte das estratégias se aplicou numa frequência que oscilou entre muitas vezes (estratégia que foi incorporada diariamente nas aulas/valor=2) e algumas vezes (estratégia utilizada em algumas aulas apenas/valor=1). As taxas de utilização das orientações foram consideradas adequadas. No geral os professores argumentaram nos *checklists* que algumas estratégias não foram aplicadas (somente três das 16 estratégias não foram aplicadas), pois não houve ocorrências de problemas de comportamento associados às mesmas, por exemplo, sair da sala e lembrar combinados. Os professores participantes argumentaram que não foi possível a aplicação de algumas das estratégias devido à necessidade de cumprimento de rotinas escolares, cronograma de aulas, falta de tempo, falta de material pedagógico adequado às necessidades específicas de alfabetização da criança e falta de apoio familiar, dentre outros.

Com exceção da criança matriculada na escola especial (tabela 1), as crianças restantes frequentavam salas com no mínimo 25 alunos. Certamente, as justificativas dos professores (rotina escolar, cronograma, falta de material pedagógico, dentre outros) são variáveis que podem dificultar sobre a maneira de aplicação de estratégias individuais adaptadas às necessidades específicas destas crianças. Inclusive, os resultados obtidos nos permitem recomendar ainda que eles deveriam frequentar as escolas regulares num período e no outro receber um apoio pedagógico especial.

Embora tenhamos utilizado no presente estudo um procedimento de manejo comportamental padronizado para todo o grupo, observou-se na tabela 2 que a intervenção foi eficaz para diminuir taxas de respostas de desatenção e hiperatividade/impulsividade. No entanto, para garantir o sucesso da análise do comportamento aplicada à escola é necessário individualizar o programa inclusivo. E dada a escassez de estudos sobre o método ABA na SW, os dados parecem ser promissores em relação à aplicação desse método na inclusão escolar de crianças com a síndrome.

Conclusão

O presente estudo, realizado com cinco crianças e adolescentes com SW matriculadas na rede de ensino regular de escolas da cidade de São Paulo e seus respectivos professores, desenvolveu um programa de treino de professores para manejo de comportamentos de desatenção e hiperatividade/impulsividade em ambiente de sala de aula.

Observa-se que os escolares participantes apresentaram uma redução de comportamentos de desatenção, hiperatividade/impulsividade e de problemas de aprendizagem, embora nem todos tivessem o mesmo nível de melhora de acordo com a percepção dos próprios professores. As estratégias utilizadas mediante aplicação de ABA são de baixo custo o que favorece sua utilização na rede pública de ensino. Os resultados mostram que quatro das cinco crianças se beneficiaram consideravelmente do programa, pois foram verificados indicadores de diminuição nos escores da escala de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade: Versão de Professores de Benczik.

Como limitações do presente estudo destacam-se alguns aspectos: número amostral restrito, tempo breve de aplicação do programa, ainda mais se tratando de crianças com desenvolvimento atípico, condição que geralmente exige intervenções comportamentais longas. O fato de subordinar o tempo de aplicação do projeto ao último semestre letivo da escola impossibilitou a realização de uma observação e registro de padrões comportamentais destas crianças após a aplicação do programa para termos outra medida importante para avaliar a eficácia deste no grupo. Outra limitação do estudo foi a falta de um controle rigoroso sobre a fidedignidade dos relatos verbais dos professores sobre a aplicação do programa em sala de aula. Sobre este último aspecto seria recomendável a observação do professor em sala de aula usando técnicas de vídeo-modelação.

Assim, para estudos futuros, recomenda-se aplicar este programa por um período de tempo maior, instruir professores sobre as principais ferramentas de ABA em situação de sala de aula, instruí-los sobre transtornos de desenvolvimento das crianças que são incluídas em sua sala de aula. Professores de crianças com outros

transtornos do desenvolvimento e problemas de comportamento de desatenção e hiperatividade poderiam se beneficiar também com o treino proposto.

Referências

- American Psychiatric Association. (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)* (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Benzick, E. B. P. (2000) *Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Versão para professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borthwick-Duffy, S. A. (2007). Adaptative Behavior. In: J. W. Jaconson, J.A. Mulick, & J. ROJAHN (Eds). *Handbook of Intellectual and developmental Disabilities*. (pp. 279-291). New York: Springer Science.
- Cunningham, C., & Cunningham, L. (2008). Programas de resolução de conflitos mediados por estudantes. In: R. A. Barkley (Ed.), *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (R. C. Costa, Trad.). 3ª ed. (pp. 602-619) Porto Alegre: Artmed.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*(2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 23, fevereiro, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.
- Dupal, G. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: current status and future directions. *School Psychology Review*, 36(2), 183-194.
- Grillo, E., Silva, J. M. (2004). Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente. *Jornal de Pediatria*, 80(2), p. 21-27.
- Guilhardi, C., Romano, C., Bagaiolo, L. (2003). Análise Aplicada do Comportamento e contribuições para a intervenção junto a indivíduos com desenvolvimento atípico. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*, 12(6), p. 8-14.
- Harrison, J., Thompson, B., & Vannest, K. J. (2009). Interpreting the evidence for effective interventions to increase the academic performance of students with ADHD: relevance of the statistical significance controversy. *Review of Educational Research*, 79(2), 740-775.

- Hawkins, R. O., & Axelrod, M.I. (2008). Increasing the on-task homework behavior of youth with behavior disorders using functional behavioral assessment. *Behavior Modification, 32*, 840-859.
- Hübner, M. M. C., & Marinotti, M. (2004). Revisando diagnósticos clássicos relativos às dificuldades de aprendizagem. In: M. M. C., Hübner, & M. Marinotti (Eds.) *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*, (pp. 307-317) Santo André: ESETec.
- Langberg, J., Arnold, E., Flowers, A., Epstein, J., Altaye, M., Hinshaw, S. P. et al. (2010). Parent-reported homework problems in the MTA study: evidence for sustained improvement with behavioral treatment. *Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*(2), 220-233.
- Leyfer, O., Woodruff-Borden, J., Klein-Tasman, B., Fricke, J., & Mervis, C. (2006). Prevalence of psychiatric disorders in 4 to 16-year-olds with Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 141B*(6), 615-622.
- Martens, M. A., Wilson, S. J., & Reutens, D. C. (2008). Research Review: Williams syndrome: a critical review of the cognitive, behavioral, and neuroanatomical phenotype. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(6), 576-608.
- Martin, G., & Pear, J. (2009). *Modificação do comportamento: O que fazer é e como fazer* (8ª ed.). São Paulo: Roca.
- Mello, C. B., Argollo, N., Shayer, B. P. M., Abreu, N., Godinho, K., Durán, P., Vargem, F., Muszkat, M., Miranda, M. C., & Bueno, O. F. A. (2011). Versão abreviada do WISC-III: correlação entre QI estimado e QI total em crianças brasileiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(2), 149-155.
- Mervis, C. B., & John, A. E. (2010). Cognitive and Behavioral Characteristics of Children with Williams Syndrome: Implications for Intervention Approaches. *American Journal of Medical Genetics. Part C, Seminars in medical genetics, 154C*(2), 229-248.
- Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado em 23, fevereiro, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Pani, A.M., Hobart H.H, Morris C.A., Mervis, C.B, Bray-Ward, P, et al. Genome Rearrangements Detected by SNP Microarrays in Individuals with Intellectual Disability Referred with Possible Williams Syndrome. *PloSone*. 2010; 5:123-149.
- Pfiffner, L. J., Barkley, R. A., & Dupaul, G. J. (2008). Tratamento do TDAH em Ambientes Escolares. In: R. A. Barkley (Ed.), *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (R. C. Costa, Trad.). 3ª ed. (pp. 559-601) Porto Alegre: Artmed.
- Porter, M. A., Coltheart, M., & Langdon, R. (2007). The neuropsychological basis of hypersociability in Williams and Down syndrome. *Neuropsychologia, 45*(12), 2839-49.

- Rojahn, J., Matson, J. L., Lott, D., Esbensen, A. J., & Smalls, Y. (2001). The behavior problems inventory: An instrument for the assessment of self-injury, stereotyped behavior and aggression/destruction in individuals with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 577-588.
- Seraceni, M. F. F., Hayashiuchi, A. Y., Lima, S. F. B., Rimério, R. C., Mariani, M. M. C., Baraldi, G. S., et al. (2010). Indicadores de problemas de comportamento em crianças e adolescentes com síndrome de Williams: Dados preliminares. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10 (1), 37-48.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino. Em Pavlov/Skinner- Coleção: Os pensadores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: escala de inteligência Wechsler para crianças: manual*. (3ª. ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.

MANAGEMENT OF INATTENTION AND HYPERACTIVITY BEHAVIORS OF SCHOLARS WITH WILLIAMS SYNDROME IN THE CLASSROOM.

Abstract: Children with Williams Syndrome (WS) need special conditions of literacy. The objectives of the study were to verify the efficacy of the teacher's training to handling the inattention and hyperactivity/impulsivity behaviors in scholars with WS. The sample was composed by 5 teachers and 5 children with WS between 8 and 11 years old with diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder according to DSM IV-TR. The instruments were: a) The Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale of Benczik; b) Teacher's training; c) Checklist to verify the use of the teacher's training. The program was a low-cost procedure to reduce the inattention and hyperactivity behaviors of WS children.

Keywords: Williams syndrome; Behavior problems; Handling; Stimuli control; School.

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: RELAÇÕES COM VARIÁVEIS CONTEXTUAIS E PESSOAIS — UMA REVISÃO DE LITERATURA

Feliciano Veiga¹⁰

Diana Galvão¹¹

Isabel Festas¹²

Céu Taveira¹³

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão da literatura acerca do conceito *envolvimento do aluno na escola* e da sua relação com variáveis contextuais e pessoais. Vários estudos sustentam que tanto fatores pessoais (autoeficácia, autoconceito) como contextuais (pares, escola, família) se encontram associados ao envolvimento dos alunos na escola. Se, por um lado, o envolvimento surge na literatura revista como uma resposta potencialmente eficaz para os problemas que afetam as escolas e os seus alunos, por sua vez, a falta de envolvimento aparece associada ao baixo desempenho académico, a problemas de comportamento e ao abandono escolar. É, por isto mesmo, um aspeto a ter em conta na prevenção de padrões de comportamento problemático em contexto escolar.

Palavras-Chave: Envolvimento dos Alunos na Escola; Variáveis Pessoais; Variáveis Contextuais.

¹⁰ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

¹¹ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

¹² Universidade Coimbra, FPCE

¹³ Universidade do Minho, Escola de Psicologia

Endereço para Correspondência: Feliciano H. Veiga, Instituto de Educação, Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa

O conceito na literatura

Na sequência de anteriores trabalhos (Veiga, 2012), definimos o envolvimento dos alunos na escola como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, em dimensões específicas, cognitiva, a afetiva, a comportamental e a *agenciativa*. Este constructo tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão envolvidos, ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simon-Morton & Chen, 2009). Na generalidade, existe acordo quanto à sua natureza multidimensional, sendo frequentemente apresentado como um meta-constructo com duas a quatro dimensões. Um número significativo de referências neste domínio consubstancia o Envolvimento em três elementos dinamicamente interrelacionados: cognições, emoções e comportamentos (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007, Jimerson, Campos, & Greif, 2003). A dimensão cognitiva reporta-se ao investimento pessoal do estudante (Ainley, 1993), bem como às estratégias autorreguladoras e de abordagem à aprendizagem (Fredricks et al., 2004), e operacionaliza-se nas perceções e crenças acerca de si mesmo, da escola e colegas. A dimensão emocional (ou *Psicológica* para alguns autores, tais como Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Glanville & Wildhagen, 2007; Marks, 2000) refere-se às reações emocionais suscitadas pela escola, colegas e professores (Goodenow, 1993a) e à ligação do estudante à escola. Esta dimensão refere-se também ao sentimento de pertença e vinculação escolar (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001) e, ainda, à existência de sentido de identificação com a escola (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). A dimensão comportamental define-se pelas ações e práticas direcionadas à escola e aprendizagem, incluindo condutas positivas, tais como a realização dos trabalhos de casa (Finn & Rock, 1997), a frequência e atenção nas aulas (Johnson et al., 2001), o empenho nas tarefas escolares, a obtenção de boas notas (Jordan & Nettles, 2000), a participação em atividades extra curriculares (Finn, 1993; Finn, Panno, & Voelkl, 1995), e a ausência de comportamentos disruptivos no respeito pelas regras da escola (Fredricks et al., 2004). Alguns autores (Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2012) sugerem outro componente, *agency*, conceptualizado como o contributo construtivo que os alunos dão à instrução. A relação entre Envolvimento e Motivação constitui, ainda e também, tema de amplo debate e investigação. Neste debate, o envolvimento

tem sido descrito como energia em ação, uma ligação ou interação entre a pessoa e a atividade (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005). A motivação é entendida em termos de direção, intensidade e qualidade da energia manifestada (Maehr & Meyer, 1997), considerando-se que é necessária mas não suficiente para existir envolvimento.

A literatura revela a existência de consenso no que respeita ao facto de o envolvimento englobar diversos componentes (Fredricks et al. 2004; Glanville & Wildhagen 2007), suscetíveis de predizer múltiplas consequências e de serem influenciados por diferentes variáveis, quer de foro pessoal, quer contextual.

Envolvimento e Variáveis Contextuais

A integração de variáveis contextuais no âmbito do estudo do envolvimento dos alunos na escola tem ligação com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que destaca o impacto dos ambientes próximos (microsistema) no desenvolvimento da pessoa. Nesta linha de ideias, o envolvimento é função da interação entre o aluno e os contextos em que se move (grupo de pares, sala de aula, família).

Envolvimento e Grupo de pares

A influência do grupo de pares assume particular importância durante a adolescência. É destacado que as relações positivas promovem o envolvimento dos alunos, pois contribuem para satisfazer as necessidades de pertença e de vinculação (Martin & Dowson, 2009; Ryan, 1993), importantes para o funcionamento adaptativo.

A perceção de apoio por parte dos pares relaciona-se positivamente com resultados escolares, ajustamento escolar (Buhs & Ladd, 2001), motivação académica (Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004) e comportamentos pró-sociais (Wentzel et. al, 2004). Outros autores (Li et al., 2011; Simmons-Morton & Chen, 2009) constataram uma associação entre relação com pares problemáticos e diminuição do envolvimento ao longo do tempo.

Por outro lado, as relações negativas surgem ligadas a dificuldades educacionais (Juvonen, Graham, & Schister, 2003), sendo que o afastamento em relação à escola

pode constituir uma resposta a comportamentos negativos por parte dos pares, tais como vitimização e exclusão (Buhs & Ladd, 2001; Veiga, 2012). Com efeito, diversas pesquisas mostram que experiências negativas associadas aos pares, como rejeição (Buhs, 2005), ausência de amizades (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004), agressões e *bullying* (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009) aumentam a probabilidade de afastamento em relação à escola, através de associações com pares delinquentes (Battin-Pearson et al., 2000), e até de abandono.

Envolvimento e Família

Diversos investigadores têm vindo a estudar as influências institucionais, como a família, e o seu impacto nas experiências escolares (Bempechat & Shernoff, 2012, In Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). O nível sociocultural (NSC) e o grupo étnico de pertença surgem frequentemente associados, considerando-se que são suscetíveis de influenciar, quer o desempenho, quer o percurso escolar dos estudantes (Laird, Lew, DeBell, & Chapman, 2006; Lee, Grigg, & Donahue, 2007). Numa revisão de estudos neste domínio, efetuada por Borkowski e Thorpe (1994 In Schunk & Barry, 1994), verificou-se que estudantes de famílias com NSC baixo tendem a apresentar visões mais negativas de si mesmos, da escola, da carreira, e da vida em geral.

A qualidade das relações parentais tem vindo a relacionar-se igualmente com o envolvimento na escola (Chen, 2008), e ainda com o desempenho académico (Furrer & Skinner, 2003), no rendimento escolar (Hughes & Kwok, 2007), e na satisfação com a escola (Huebner & Diener, 2008). O tipo de desempenho da autoridade parental, particularmente a compreensiva, parece atuar como proteção para a iniciação do adolescente em problemas de comportamento (Simons-Morton & Chen, 2009; Simons-Morton & Haynie, 2002).

Envolvimento e Contexto Escolar

Um conjunto cada vez maior de pesquisas indica que o clima organizacional, social e instrucional da escola influencia o envolvimento e o desempenho académico (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Ryan & Patrick, 2001), embora o modo como tal influência se exerce nas várias dimensões do envolvimento permaneça por elucidar.

Uma diversidade de estudos (e.g., Church, Elliot, & Gable, 2001; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996) tem vindo a sugerir que os estudantes percebem as estruturas da sala de aula como orientadas para objetivos de aprendizagem ou desempenho, estando os seus objetivos individuais associados positivamente à estrutura correspondente. Roeser, Eccles e Sameroff (2000) concluíram que as estruturas orientadas para o desempenho afetam o envolvimento, pois influenciam a confiança na capacidade do aluno para ser bem sucedido em tarefas relacionadas com a escola. O incentivo da autonomia do aluno e a possibilidade deste participar nas decisões relativamente a tarefas académicas (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000) promovem o envolvimento, pois permitem a prática de habilidades de tomada de decisão e a regulação do comportamento, conferindo-lhe responsabilidade para influenciar o ambiente de aprendizagem (Connell & Wellborn, 1991). A promoção do diálogo encoraja os alunos a refletirem metacognitivamente sobre a sua aprendizagem (Guthrie & Wigfield, 2000), enquanto o apoio do professor tem vindo a ser associado a vários indicadores de envolvimento comportamental, como a elevada participação em atividades relacionadas com a escola (Birch & Ladd, 1997) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012).

Envolvimento e Variáveis Pessoais

Vários autores referem que os estudantes que evidenciam determinadas condições demográficas e de risco — e.g., estudantes com necessidades especiais (Reschly & Christenson, 2006b), estudantes afro-americanos de baixo nível sociocultural (Finn & Rock, 1997) — apresentam maior probabilidade de abandono escolar, justificando o aprofundar de estudos neste domínio. Por outro lado, Byrnes (2003) verificou que quando os estudantes motivados e detentores de competências

apropriadas se percebem num ambiente capaz de proporcionar oportunidades de sucesso, o sexo ou a raça/etnia explicam pouca ou nenhuma da variância encontrada em testes de desempenho.

Reschly e Christenson (2006a) defendem que a transição de anos escolares é suscetível de ter impacto no envolvimento do aluno na escola e na aprendizagem, dado constituírem circunstâncias de viragem suscetíveis de comportarem desafios e riscos. Klem e Connell (2004) verificaram que o envolvimento dos estudantes diminui à medida que progridem da escola básica para o 3º ciclo, e deste para o ensino secundário. Outros estudos descobriram um aumento do uso de substâncias (Henry, Knight, & Thornberry, 2011; Li & Lerner, 2011; Simons-Morton, 2004) e comprometimento da saúde mental (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985; Li & Lerner, 2011), bem como um declínio na assiduidade (Anderson & Havy, 2001) na passagem de anos escolares.

Lam e outros (2012) estudaram as diferenças no envolvimento em função do sexo, tendo verificado que as raparigas, comparadas com os rapazes, apresentam níveis significativamente superiores de envolvimento e são apontadas pelos professores como apresentando melhores desempenhos académicos. Outros estudos encontraram diferenças, em função do género, no sentimento de pertença (Furrer & Skinner, 2003; Goodenow, 1993b) e na satisfação com a escola (Smith, Ito, Gruenewald, & Yeh, 2010), em favor das raparigas. Contudo, Smith, Ito, Gruenewald, e Yeh (2010) remetem a explicação desta constatação para as características das escolas e dos professores (grau de estruturação e prevalência de mulheres professoras). Ghazvini e Khajepour (2011) concluíram também que os rapazes utilizarão menos estratégias de aprendizagem, sendo as raparigas quem mais assume responsabilidade pelas suas falhas académicas. Estes autores admitem, à semelhança de Smith, Ito, Gruenewald, e Yeh (2010), que as diferenças encontradas podem dever-se a variáveis contextuais.

Alguns estudos na linha da Teoria dos Objetivos de Desempenho (Elliott, 1999) partem da premissa segundo a qual os motivos (objetivos de mestria/competência/aprendizagem ou de desempenho) que os alunos têm para realizar as tarefas influenciam o seu nível de envolvimento. Anderman e Patrick (2012

In Christenson, Reschly, & Wylie, 2012) consideram que o tipo de orientação para os objetivos, adotado pelos estudantes, aparece relacionado com o tipo de estratégias cognitivas e autorregulatórias empregues durante o envolvimento nas tarefas escolares, por via de dois importantes fatores, a *perceção das competências em contexto académico* (conceito de autoeficácia de Bandura, 1986), e a *perceção da instrumentalidade*. A orientação para a mestria está também associada a diversos comportamentos académicos positivos, como o solicitar ajuda (Ryan & Pintrich, 1997), o envolver-se em atividades relevantes fora da escola (Anderman & Johnston, 1998) ou a ausência de comportamentos disruptivos na sala de aula (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012).

Miller e Brickman (2004) sintetizaram os trabalhos de diversos autores sobre motivação orientada para o futuro. Esta teoria, bem como a *teoria cognitivo-social* de Bandura, explica como a valorização pessoal de objetivos futuros pode levar ao desenvolvimento de um subsistema de objetivos que facilita o alcance dos mesmos, na medida em que ajuda a pessoa a identificar as escolhas do dia-a-dia que poderão ser úteis neste empreendimento. Esta perceção é suscetível, segundo aqueles autores, de mostrar o valor que a tarefa tem para esta realização, influenciando os objetivos de incentivo adotados. Simultaneamente, o valor subjetivo da tarefa contribui para o envolvimento na mesma (Wigfield & Eccles, 2000). Na mesma linha de ideias, Shell e Husman (2001) concluíram que os estudantes que relacionam as disciplinas escolares com a profissão que pretendem vir a ter apresentam melhores competências cognitivas e maior envolvimento nos objetivos de aprendizagem e tarefas.

O Autoconceito académico pode ser definido como a perceção que o estudante tem relativamente ao seu despenho escolar (Reyes, 1984), remetendo para dois aspetos da auto-perceção, um descritivo, e outro avaliativo. Numa outra definição (Veiga, 2012), é entendido como a perceção que o aluno tem de si próprio como tal e de si mesmo na relação com os demais, em contexto escolar. Ghazvini (2011) estudou a relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar, tendo verificado que o primeiro prediz de forma positiva o desempenho geral em literatura e em matemática.

Alguns autores (Gilman & Huebner, 2006; Huebner & Alderman, 1993) encontraram relação entre a baixa satisfação com a vida e problemas de comportamento, assim como com variáveis psicológicas como o autoconceito académico. Reschly, Huebner, Appleton e Antaramian (2008) estudaram o papel das emoções positivas associadas à escola, o *coping* e o envolvimento em estudantes do 7º ao 10º ano, e verificaram uma relação entre as emoções positivas e os níveis mais elevados de envolvimento cognitivo na escola, associação parcialmente mediada pelo *coping* adaptativo. No que concerne ao sucesso académico, os estudos revelam algumas inconsistências: Bradley e Corwyn (2004) não encontraram relação significativa entre satisfação com a vida e desempenho escolar; Gilman e Huebner (2006) descobriram melhores notas em alunos com uma maior satisfação escolar.

Conclusões

O envolvimento dos alunos na escola é visto como um antecedente de diversos resultados requeridos a nível académico, mas também como um valor em si mesmo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks *et al.*, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Veiga, 2012). É entendido como um importante mediador entre diversas variáveis, como o autoconceito, o apoio percebido da família, a qualidade da relação professor-aluno (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008), a aceitação pelos pares (Ladd, Birsh, & Buhs, 1999), as práticas instrucionais (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006), e diferentes efeitos, como o desempenho escolar. Os estudantes de grupos minoritários e com níveis socioeconómicos mais baixos aparentam níveis menores de envolvimento (Maslak *et al.*, 2010), salientando-se que a existência de relações não significa causalidade. O ambiente familiar (relações parentais, expectativas, suporte e encorajamento) apresenta um importante impacto, mas apenas explica parcialmente as oscilações de envolvimento, sugerindo que as políticas e os procedimentos escolares exercem, também eles, efeitos a ter em conta. Se algumas variáveis são de difícil mudança (seja as variáveis pessoais seja as contextuais), outras são passíveis de modificação, como o estilo do professor ou as normas de gestão da sala de aula. Efetivamente, uma série de práticas docentes tem vindo a ser associada ao aumento de objetivos de mestria e à promoção da autoeficácia nas salas de aula,

tais como: encorajar escolhas e participação nas decisões, promover a autonomia na aprendizagem, valorizar o reconhecimento através de recompensas. Espera-se que os próprios professores tendam cada mais a valorizar diretrizes para a promoção do envolvimento, como sejam garantir que todos os alunos entendam a aula, usar diversos instrumentos de aprendizagem, promover a oportunidade de desenvolver competências adicionais, controlar a disrupção na sala de aula e ativar o interesse pelas matérias (Veiga, 2012; Wang & Holcombe, 2010; Zepke, Leach, & Butler, 2011).

Nota: Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, coordenado por Feliciano H. Veiga.

Referências

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.
- Anderman, E., & Johnston, J. (1998). Television news in the classroom: What are adolescents learning? *Journal of Adolescent Research, 13*, 73–100.
- Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). NY: Springer.
- Anderson, A., & Havsby, L. (2001, Abril). Check & Connect: An examination of the middle school transition. Paper apresentado na Annual meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbott, R., Hill, K., Catalano, R., & Hawkins, J. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568-582.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.)

- Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The student-teacher relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–79.
- Borkowski, J. & Thorpe, P. (1994). Life Span perspective on underachievement in Self Regulation of learning and performance. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 45-73). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 385–400.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhs, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407–424.
- Buhs, E., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550-560.
- Byrnes, J. P. (2003). Factors predictive of mathematics achievement in white, black, and Hispanic 12th graders. *Journal of Educational Psychology, 95*, 316–326.
- Chen, J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International, 29*, 183–198.
- Church, M., Elliot, A., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43–54.
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (Vol. 23, pp. 43-77). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Elias, M., Gara, M., & M. Ubricco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*, 112–118.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation goals. *Educational Psychologist, 34* (3), 169-189.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington DC: National Center of Educational Statistics.
- Finn, J. Pannocho, G., & Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*, 421–434.

- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring, 74* (1), 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1034–1039. Retirado de www.sciencedirect.com
- Ghazvini, S., & Khajehpoura, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students, *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1040–1045. Retirado de www.sciencedirect.com
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 311-319.
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 1019–1041.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79 – 90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21-43.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation and reading. In P. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403–424). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 156-166.
- Huebner, E., & Alderman, G. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research, 30*, 71–82.
- Huebner, E., & Diener, C. (2008). Research on life satisfaction of children and youth. In M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being*. New York: The Guilford Press.
- Hughes J., Luo W., Kwok O., & Loyd L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1–14.

- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39–51.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7-28.
- Johnson, M. Crosnoe, R., & Elder, G. Jr. (2001). Students’ attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74*, 318-340.
- Jordan, W., & Nettles, S. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education, 3*, 217-243.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*, 1231–1237.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health, 74* (7), 264-274.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373–1400.
- Laird, J., Lew, S., DeBell, M., & Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2002 and 2003 (NCES 2006-062)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrel, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). *The nation's report card: Reading 2007: National assessment of educational progress at grades 4 and 8* (NCES No. 2007-496). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retirado de http://nationsreportcard.gov/reading_2007.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*, (1), 233–247.
- Li, Y., Lynch, A., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4) 329–342.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J., & Lerner, R. (2009). Pathways to academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence, 29*, 862–897.
- Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review 9*, 371-409.

- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of educational research*, 79 (1), 327-365.
- Maslak, M. A., Kim, J., & McLoughlin, A. (2010). Educational engagement in China: A case from the Northwest. *International Journal of Educational Development*, 30, 254-262.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007) Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, 27, 276 – 292.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006a). Promoting successful school completion. In G. Bear&K. Minke (Eds.), *Children's needs—III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103-113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419–431.
- Reyes, L. H. (1984). Affective variables and mathematics education. *Elementary School Journal*, 84, 558-581.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling Issues Digest: Student motivation and engagement*. Australian Government: Department of Education, Science and Training.

- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460.
- Ryan, A., & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341.
- Ryan, R. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Shell, D., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481–506.
- Simons-Morton, B. (2004). Prospective association of peer influence, school engagement, drinking expectancies and parent expectations with drinking initiation among sixth graders. *Addictive Behaviors*, 29, 299–309.
- Simons-Morton, B. G., & Haynie, D. L. (2002). Growing up drug free: A developmental challenge. In M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. Moore, & The Center for ChildWell- Being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 109-122). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41 (1), 3-25.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Smith, D., Ito, A., Gruenewald, J., & Yeh, H. (2010). Promoting school engagement: Attitudes toward school among american and japanese youth, *Journal of School Violence*, 9 (4), 392-406.
- Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª Edição, revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in Middle School, *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633–662.

- Wentzel, K., McNamara-Berry, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195–203.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy - value theory of achievement and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011). Non-institutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education, 36* (2), 227–242.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H. Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence, 29*, 911–933.

STUDENT'S ENGAGEMENT IN SCHOOL: RELATIONSHIP WITH CONTEXTUAL AND PERSONAL VARIABLES - A LITERATURE REVIEW

Abstract: This paper reviews the research and literature on the concept Students' Engagement in School, and its relations with personal and contextual variables. Literature presents a significant number of studies which sustain that personal variables, such as self-efficacy and self-concept, as well as contextual - peers, school, family - are related with school engagement. Students' engagement is pointed out as a mean to address the problems affecting our schools and their students. In turn, disengagement is associated with low academic performance, behavioural problems and school dropout. This concept is perceived as an aspect to reflect about, while preventing problematic patterns associated with scholar contexts.

Keywords: Student's Engagement in School; Personal Variables; Contextual Variables.

ALTA HABILIDADE PARA A MATEMÁTICA E ESTILOS COGNITIVOS EM ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE

Joana Casanova¹⁴
Ana Costa¹⁵

Universidade Fernando Pessoa

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre o estilo cognitivo, dependente- independente de campo, em alunos do 7º ano de escolaridade com altas habilidades para a matemática. Foram considerados 522 participantes, dos quais 24 foram identificados como talentosos a matemática. Os instrumentos utilizados foram: Teste de Avaliação do Talento Matemático (TATM-I) (*screening*), Teste das Figuras Escondidas (GEFT) e Questionário Sociodemográfico. As qualidades psicométricas do GEFT revelaram-se boas e as do TATM-I razoáveis, à exceção da fraca consistência interna. Os resultados mostram que não há diferenças significativas em função do estilo cognitivo. No entanto, os indivíduos que apresentam um estilo cognitivo independente de campo, são maioritariamente do sexo masculino; os dependentes, são maioritariamente do sexo feminino.

Palavras-Chave: Alta habilidade para a Matemática; Talentos; Estilos Cognitivos; Dependência e Independência de Campo.

¹⁴Psicóloga na Clínica Pedagógica de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa

¹⁵Docente na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa

Endereço para correspondência:joana.casanova@gmail.com;acosta@ufp.edu.pt

Introdução

Talento é a capacidade de fazer algo, uma competência ou habilidade, natural ou adquirida. Talento matemático é a característica que um indivíduo possui de ser capaz de realizar tarefas matemáticas e utilizar os conhecimentos matemáticos, sendo que pode verificar-se em vários domínios da matemática ou apenas em algum(s) dos seus domínios (Koshy, Ernest e Casey, 2009). Krutetskii (1976) refere que o talento a matemática representa uma combinação única de traços psicológicos que tornam o indivíduo capaz de pensar em estruturas, de formalizar, generalizar, para identificar relações entre conceitos, estruturas, dados e modelos diferentes conseguindo assim resolver problemas matemáticos com mais sucesso, relativamente às pessoas não talentosas a matemática. Já Castelló e Batle (1998) consideram que o talento matemático se caracteriza por elevados recursos de representação e manipulação de informação, expressos de forma quantitativa ou numérica, tendo grande facilidade em quantificar informações e dados. As crianças e jovens talentosos a matemática, já no ensino pré-escolar, se caracterizam por serem ativos e curiosos no seu processo de aprendizagem, persistentes e inovadores, flexíveis e rápidos na compreensão e aquisição de conceitos matemáticos complexos e abstratos (Freiman, 2006).

A habilidade matemática pode também traduzir-se num potencial atual ou numa competência orientada para o futuro, ou seja, na capacidade de aprender e ensinar novas noções e competências matemáticas, assim como na capacidade de resolver problemas não usuais e novos (Koshy et al., 2009). Perante uma tarefa matemática, apesar dos resultados serem verificáveis, os processos que originam uma resposta correta são de difícil identificação e avaliação, e é neste sentido que, através da observação dos desempenhos, se vão fazendo inferências acerca destes mesmos processos (Koshy et al., 2009), sublinhando desta forma o carácter não-verbal da inteligência. Assim, a resolução de um problema pode ser alcançada previamente à articulação e escrita da mesma, pode ser um processo invisível (Gardner, 2000). Os talentos a matemática interessam-se pela resolução de problemas e pela descoberta de novos elementos da matemática ou de ligações entre áreas da matemática. Interessam-se por descobrir analogias e analogias de analogias, números imaginários e

irracionais e paradoxos. Tudo isto é feito com uma extrema rapidez aliada a uma grande capacidade de abstração (Gardner, 2002).

Como características dos talentos a matemática podemos referir: 1) habilidade para formular material matemático, de isolar formas do seu conteúdo, de se abstrair de formas espaciais e relações numéricas concretas e de trabalhar com estruturas formais, que integram estruturas de relação e conexão; 2) habilidade para generalizar material matemático, para detetar o que é importante, identificando padrões e relações entre dados numéricos; 3) habilidade para trabalhar com números e símbolos; 4) habilidade para a sequenciação de raciocínios lógicos segmentados, que se prende com a necessidade de testagem, verificação e deduções; 5) habilidade para reverter o raciocínio; 6) rapidez na aprendizagem, compreensão e aplicação de noções matemáticas; 7) habilidade invulgar de pensar e realizar problemas matemáticos de forma criativa, flexível e inovadora; 8) habilidade invulgar para aplicar novos conhecimentos a situações não matemáticas; 9) memória matemática, que consiste na habilidade de memorização de generalizações, estruturas formuladas e esquemas lógicos e 10) habilidade para noções espaciais (Miller, 1990; Krutetski, 1976).

Polya (1962) define o conhecimento matemático como o “saber-fazer”, ou seja, a habilidade para resolver problemas que implica independência, julgamento, originalidade e criatividade, sendo que um talento a matemática possui estas características e necessita de oportunidades para as utilizar e desenvolver através de problemas matemáticos que tenham inerente um elevado nível de desafio.

Estilos Cognitivos: Dependência e Independência de Campo

Em 1950, Witkin apresentou a versão experimental do *Embedded Figures Test* (EFT), que avalia em que medida é que a experiência afeta a perceção da forma. O teste consistia em identificar o mais rápido possível, uma figura simples, que está escondida num campo organizado, segundo um padrão complexo (Pennings e Span, 1991; Witkin e Goodenough, 1985). Para realizar esta tarefa é necessário quebrar o padrão organizado que é apresentado, de forma a conseguir visualizar a figura simples. Os indivíduos que tinham dificuldade em encontrar a figura no padrão complexo eram

designados dependentes de campo. Por outro lado, os independentes de campo, facilmente encontravam as figuras escondidas (Witkin e Goodenough, 1985). Assim, a independência de campo está relacionada com a habilidade ou competência de reestruturar o campo em inúmeras situações visuo-espaciais que confrontem o indivíduo com um estímulo em que os componentes estão simultaneamente presentes em lugares diferentes do campo visual. A tarefa de encontrar uma forma simples numa figura mais complexa com êxito é possível devido a uma reestruturação do campo visual perceptivo (Witkin e Goodenough, 1985).

A dependência/independência de campo é uma dimensão geral do funcionamento cognitivo caracterizada pelas diferenças individuais ao nível da amplitude da autonomia relativamente a referências externas. O conceito de estilo cognitivo inclui a dependência e independência de campo, “*scanning*”, categorização, conceptualização, simplicidade ou complexidade, impulsividade ou refletividade, correr riscos ou ser cauteloso e preferências visuais ou cinestésicas (Luk, 1998). O estilo cognitivo de dependência ou independência de campo consiste na capacidade da pessoa em perceber parte de um estímulo no seu todo, através de processos ativos e analíticos ou, por outro lado, através de processos globais e passivos (Luk, 1998). As pessoas que apresentam um estilo cognitivo independente de campo tendem a ser mais analíticas, lógicas e mais aptas na reestruturação e abstração de aspetos subtis de um problema. Por outro lado, nas pessoas dependentes de campo as aptidões sociais, atitudes, percepções, qualidades e sentimentos são fortemente influenciados pelo seu contexto físico e social (Luk, 1998).

Os indivíduos dependentes de campo experimentam mais dificuldades na resolução de problemas que impliquem a extração dos elementos do contexto e a reestruturação desses elementos de forma a apresentá-los de forma diferenciada da original (Magalhães, Martinuzzi e Teixeira, 2004). Os indivíduos independentes de campo percebem os elementos estimulantes de modo discreto, isto é, separados do seu contexto, quando o campo está organizado e tendem a imprimir uma estrutura sobre o campo e a percebê-lo de forma organizada, quando este se apresenta de forma ambígua ou com informação omissa (Magalhães et al., 2004). Os indivíduos dependentes de campo dependem da informação dos outros, acompanhamento e

manutenção de atitudes, enquanto os independentes de campo são mais independentes e autónomos, menos influenciados por figuras de autoridade, comprometimento e padrões sociais, seguindo as suas próprias necessidades, padrões e valores (Luk, 1998).

Alta Habilidade para a Matemática e Estilos Cognitivos

Os estudos acerca do talento matemático revelam a importância das habilidades espaciais enquanto preditor do desempenho nessa área (Brody e Mills, 2005). Há mesmo autores que consideram que as medidas de avaliação espacial são um bom complemento na avaliação das habilidades de raciocínio matemático (Stumpf, 1993). Considerando que a forma privilegiada de avaliação dos estilos cognitivos de dependência e independência de campo se processa através do *Group Embedded Figures Test* (GEFT), que é um teste que recorre às habilidades espaciais do indivíduo, facilmente se poderia supor a existência de uma relação entre os talentos a matemática e os seus estilos cognitivos. Também Baeler (2000) defende que as habilidades espaciais são indispensáveis para a resolução de problemas matemáticos. Este autor aponta este fato como justificação das assimetrias de género no desempenho a matemática, pelo que a identificação dos estilos cognitivos de dependência e independência de campo assume aplicabilidade em situações da área educacional (Luk, 1998; Tinajero e Páramo, 1998). Alguns estudos referem que o desempenho dos indivíduos, ao nível da resolução de problemas matemáticos, difere em função do seu estilo cognitivo, sendo que os indivíduos independentes de campo são melhores na resolução deste tipo de problema do que os dependentes de campo (Roberge e Flexer, 1981; Tinajero e Páramo, 1998; Zhang e Sternberg, 2006).

Relativamente ao presente estudo, este tem como objetivo analisar a relação entre as altas habilidades para a matemática e os estilos cognitivos de dependência e independência de campo.

Método

Participantes

Foram selecionados alunos do 7º ano de escolaridade em estabelecimentos de ensino públicos e privados do Grande Porto, sem sinalização/diagnóstico relativo a comprometimentos cognitivos e/ou mentais. A recolha de dados em instituições de ensino público e privado prendeu-se com o objetivo de atingir uma melhor heterogeneidade da amostra, sendo a seleção dos estabelecimentos e das turmas aleatória, através do método da urna (Poeschl, 2006). Em relação a cada turma, os alunos não foram selecionados aleatoriamente devido a questões pragmáticas de funcionamento dos estabelecimentos, nomeadamente, a impossibilidade de retirar os alunos da sala de aula.

A amostra inicial foi constituída por 522 participantes, dos quais foram identificados 24 indivíduos com alta habilidade a matemática, 7 do sexo masculino (29,2%) e 17 do sexo feminino (70,8%).

Instrumentos

Quanto aos instrumentos, foram utilizados o *Questionário Sócio – Demográfico (QSD)*, constituído por itens de resposta aberta e de escolha múltipla de forma a obter informação acerca dos dados de identificação do indivíduo e dados sócio – demográficos; o *Teste das Figuras Escondidas (GEFT)*, uma tradução e adaptação da versão original do Group Embedded Figures Test da autoria de Oltman, Raskin e Witkin (1971). Trata-se de uma prova perceptiva que avalia a dependência e a independência de campo, de aplicação coletiva. A pontuação pode atingir, no máximo 18 pontos, sendo que são considerados dependentes de campo os indivíduos que apresentem pontuações até 9 e independentes de campo, os que pontuem acima de 9. A avaliação da consistência interna do resultado no GEFT mostrou que o *Alpha de Cronbach* para a pontuação total no GEFT é bastante satisfatória ($\alpha=0,84$), assim como os seus valores na primeira ($\alpha=0,77$), na segunda ($\alpha=0,78$) e na terceira ($\alpha=0,76$) partes.

O Teste de Avaliação de Talento a Matemática I (TATM-I) foi construído pela equipa de matemáticos da Universidade de Santiago de Compostela, traduzido e

adaptado para Portugal por Costa (2012). É um teste utilizado para fazer o rastreio de Talentos a Matemática. Possui três níveis, o Nível I (para alunos do 3º e 4º anos de escolaridade), o Nível II (para alunos do 5º e 6º anos de escolaridade) e o Nível III (para alunos do 7º e 8º anos de escolaridade). Trata-se de uma prova de aplicação coletiva, constituída por dois exemplos integrados nas instruções do teste e seis exercícios-problema com resposta de escolha múltipla, onde apenas há uma resposta correta. O teste possui três subescalas: a Subescala Lógica, constituída pelos itens 3 e 4; a Subescala Numérica, constituída pelos itens 2 e 5; e a Subescala Espacial, constituída pelos itens 1 e 6. Para a realização do teste o indivíduo deve ter o lápis, a borracha e a folha de rascunho, não sendo permitido o uso de calculadoras, réguas, etc. A cotação dos itens é de 1 para as respostas corretas e de 0 para as respostas incorretas ou omissas. A pontuação máxima possível é de 6 pontos. Os indivíduos que pontuarem igual ou acima de 4 pontos são considerados talentos a matemática, dado que se situam no percentil 95. Relativamente à fidelidade, o estudo da consistência interna apresentou um valor do *Alpha* de *Cronbach* de 0,32, ou seja, um valor muito reduzido. O número reduzido de itens e a sua heterogeneidade explicarão a baixa consistência interna. Esta heterogeneidade confirma-se na análise fatorial que reúne os seis itens em três fatores, consoante os domínios da matemática considerados (espacial, lógico e numérico).

Procedimento

Foram solicitadas as autorizações necessárias para a realização do estudo, assim como foi enviado aos pais, através dos seus educandos, o Consentimento Informado para a sua participação nesta investigação. Para a uniformizar o momento da recolha de dados, os instrumentos foram administrados pela mesma sequência e tempo, recorrendo à disponibilização das instruções por escrito e oralmente. Foi assegurado aos alunos que este momento não teria repercussões na avaliação escolar e foi salvaguardada a confidencialidade dos resultados. A administração dos instrumentos iniciou-se pelo GEFT, seguido do TATM-I e, por fim, o QSD. O tratamento estatístico foi realizado através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0.

Resultados

De forma a identificar adequadamente os alunos com alta habilidade para a matemática, o critério a que recorremos foi pontuarem no Teste de Avaliação do Talento Matemática I (*screening*) acima do percentil 95, de forma a diferenciar claramente os alunos com uma habilidade elevada. Este critério permitiu identificar 24 alunos com alta habilidade a matemática, representando 6,3% da amostra total inicial.

Quadro nº 1 - Caracterização dos Participantes

Género	Estabelecimento de Ensino			NSE			Total
	Público	Privado	Total	Alto / Médio Alto	Médio	Médio Baixo / Baixo	
Masculino	172	91	263	57	124	80	261
Feminino	174	85	259	66	130	61	257
Nº Total Indivíduos	346	176	522	123	254	141	518*

* A frequência total observada não corresponde à esperada ($N=522$) devido à existência de valores *missing*.

Foram identificados 24 alunos com alta habilidade para a matemática, 7 indivíduos apresentam um estilo cognitivo dependente de campo (29,2%). Destes indivíduos, 1 é do sexo masculino (14,3%) e 6 são do sexo feminino (35,3%). Os restantes 17 indivíduos apresentam um estilo cognitivo independente de campo (70,8%), dos quais 6 são do sexo masculino (85,7%) e 11 são do sexo feminino (64,7%).

Desta forma, no seguimento do que vai sendo descrito na literatura, neste estudo os alunos com alta habilidade para a matemática apresentam, maioritariamente, um estilo cognitivo de independência (70,8%) assim como, na sua maioria, são do sexo masculino (Roberge e Flexer, 1981; Tinajero e Páramo, 1998; Zhang e Sternberg, 2006).

É ainda importante referir que os alunos com altas habilidades para a matemática que apresentam um estilo cognitivo de dependência de campo, são maioritariamente do sexo feminino corroborando igualmente a tendência referida na literatura (Roberge e Flexer, 1981; Tinajero e Páramo, 1998; Zhang e Sternberg, 2006).

Quadro nº 2 – Caracterização de alunos com e sem alta habilidade a matemática em função do estilo cognitivo e do sexo

		Estilo Cognitivos				Nº Total Sujeitos	
		Dependente		Independente			
Sexo		<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Com Alta Habilidade	Masculino	1	14,3	6	85,7	7	29,2
	Feminino	6	35,3	11	64,7	17	70,8
	Nº Total Sujeitos	7	29,2	17	70,8	24*	100
Sem Alta Habilidade	Masculino	144	73,8	51	26,2	177	47,6
	Feminino	119	67,2	58	32,8	195	52,4
	Nº Total Sujeitos	263	70,7	109	29,3	372	100

* A frequência total observada não corresponde à esperada ($n=33$) devido à existência de valores *missing*.

Quadro nº 3 – Diferenças nos sujeitos talentosos e não talentosos quanto ao estilo cognitivo em função do sexo

		Estilo Cognitivo	Sexo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Com Alta Habilidade	Dependentes		Masculino	6	5,50	3,391	*	
			Feminino	1	7			
	Independentes		Masculino	6	16,17	3,251	2,657	0,018
			Feminino	11	12,83	1,991		
Sem Alta Habilidade	Dependentes		Masculino	144	4,81	2,586	0,004	0,997
			Feminino	119	4,81	2,691		
	Independentes		Masculino	51	13,33	2,389	-0,561	0,576
			Feminino	58	13,09	2,211		

$p < 0,05$

* não foi possível realizar a prova devido a um dos grupos da variável de agrupação apresentar apenas um sujeito.

Ao realizamos o Teste Mann-Whitney, verificámos que não foram encontradas diferenças em alunos com alta habilidade para a matemática em função do estilo cognitivo, dependente e independente de campo.

Este facto pode dever-se ao insuficiente número dos participantes e ao reduzido número de itens do Teste de Talento Matemático I.

Conclusão

O interesse pela inteligência humana verifica-se desde muito cedo, sendo que nas últimas décadas, a literatura científica tem vindo a disponibilizar estudos e teorias explicativas das habilidades humanas.

O talento a matemática tem vindo a ser alvo de um número crescente, mas ainda insuficiente, de investigações ao nível da sua delimitação e caracterização, assim como avaliação e identificação.

Considerando que as pessoas talentosas a matemática apresentam desempenhos marcadamente admiráveis no que diz respeito à extensão dos seus conhecimentos lógico-matemáticos, assim como rapidez, pertinência e aplicabilidade dos resultados que obtém, ou na perspetiva que adotam perante determinado problema ou situação, é de fácil compreensão que os teóricos e os investigadores na área dos talentos a matemática vulgarmente os considerem como um excelente recurso humano (Brody e Mills, 2005).

As pessoas talentosas a matemática possuem um potencial que pode e deve ser desenvolvido no sentido de lhes serem proporcionadas as oportunidades escolares, profissionais e sociais que lhes permitam explorar as suas capacidades e competências, tendo em mente que, desta forma, possam surgir inovações e, porque não, invenções de aplicabilidade transversal (Koshy et al., 2009).

Assim, o presente estudo constitui um contributo para o conhecimento desta temática em Portugal. Não se verificam diferenças significativas em função do estilo cognitivo em indivíduos com alta habilidade para a matemática. No entanto, podemos referir que os alunos que apresentam uma alta habilidade para a matemática tendem a apresentar um estilo cognitivo de independência de campo, e tendem a ser do sexo masculino. Os que apresentam um estilo cognitivo de dependência de campo são, maioritariamente, do sexo feminino.

Considerando esta tendência, este será um aspeto a trabalhar em estudos futuros, com maior número de participantes de forma a verificar se se revelam significativas tal como acontece nos estudos referidos ao longo do presente artigo.

Parece-nos que o aspeto essencial se prende com a necessidade de possibilitar aos alunos formas ideais de manifestarem e desenvolverem os seus potenciais, contribuindo assim para o seu sucesso pessoal, escolar e profissional.

Referências

- Boaler, J. (2000). So girls don't understand mathematics? Dangerous dichotomies in gender research. In *Proceedings of the International Conference of Mathematics Education, ICME2000*, 29–44.
- Brody, L. E. e Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies*, 16, 1, 97-111.
- Castelló, A. e Batle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca*, 6, 26-66.
- Costa, A. (2012). *A relação entre a Competência Percebida e o Talento a Matemática em alunos dos 8 aos 13 anos*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Espanha.
- Freiman, V. (2006). Problems to discover and to boost mathematical talent in early grades: A challenging situations approach. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3, (1), 51-75.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Koshy, V., Ernest, P. e Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40, (2), 213-228.
- Krutetskii V.A.(1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- López, S. M. C. (2006). *Configuración cognitivo – emocional em alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral apresentada à Universidade de Múrcia. Espanha.
- Luk, S. C. (1998). The relation between cognitive style and academic achievement. *British Journal of Educational Technology*, 29, 2, 137-147.
- Magalhães, M. O., Martinuzzi, V. e Teixeira, A. P. (2004). Relações entre estilos cognitivos e interesses vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 11-20.

- Mann, E. L. (2006). Creativity: the essence of mathematics. *Journal for Education of the Gifted*, 30, (2), 236-260.
- Miller, R. C. (1990). Discovering mathematical talent. *ERIC Digest*, Nº E482, 1-12.
- Nokelainen, P., Tirri, K. e Campbell, J. R. (2004). Cross-cultural predictors of mathematical talent and academic productivity. *High Ability Studies*, 15,(2), 229-242.
- Nunnally, J. C., e Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGrawHill.
- Oltman, P. K., Raskin, E. e Witkin, H. A. (1985). Manuel du test des figures encastrées. Forme Colective. G.E.F.T. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *Desarrollo humano (8ª ed.)*. Colômbia: Edições Emma Ariza Herrera.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em psicologia. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Polya, G. (1962). *Mathematical discover: on understanding, learning and teaching problem solving (Vol. 1)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Raskin, E. (1986). Counselling implications of field dependence-independence in educational setting. Em M. Bertini, L. Pizzamiglio e S. Wapner, *Field dependence in psychological theory, research, and application. Two Symposia in Memory of Herman A. Witkin* (pp. 107-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roberge, J. J., e Flexer, B. K. (1981). Reexamination of the covariation of field independence, intelligence and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 235-236.
- Stumpf, H. (1993). Performance factors and gender-related differences in spatial ability assessment. *Memory and Cognition*, 21, (6), 828-836.
- Tinajero, C. e Páramo, M. F. (1998). Field dependence-independence cognitive style and academic achievement: a review of research and theory. *European Journal of Psychology of Education*, XIII, (2), 227-251.
- Webb, R. M., Lubinski, D. e Benbow, C. (2002). Mathematically facile adolescents with math-science aspirations: new perspectives on their educational and vocational development. *Journal of Educational Psychology*, 94, (4), 785-794.
- Witkin, H. A. e Goodenough, D. R. (1985). *Estilos cognitivos. Naturaleza e Orígenes*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Zhang, L. e Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HIGH ABILITY IN MATHEMATICS AND COGNITIVE STYLES IN 7TH GRADE STUDENTS

University Fernando Pessoa

Abstract: This paper is intended analyze the relation between cognitive style, dependent or independent of field, students in the 7th grade high ability in mathematics. 522 participants were considered, of which 24 were identified as gifted in mathematics. The instruments used were: the Talent Assessment Test MathI (TATM-I) (screening), Test of Hidden Figures (GEFT) and Sociodemographic Questionnaire. The psychometric qualities of GEFT proved good and the I-TATM reasonable, except for weak internal consistency. The results show no significant differences as a function of cognitive style. However, individuals tend to be independent cognitive style, are mostly male, contrary to dependents, who are mostly female.

Keywords: High Ability in Mathematics, Talents, Cognitive Styles, Field Dependence and Field Independence.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NAS ALTAS HABILIDADES E NA EXCELÊNCIA

**Seille Cristine Garcia-Santos,
Leandro S. Almeida
José Fernando A. Cruz¹⁶**

Resumo

Este artigo objetiva discutir as condições de avaliação psicológica das altas habilidades e da excelência. Esses construtos reportam-se a realidades psicológicas distintas nas dimensões em que são definidos, mas a sua avaliação deve sempre ser pautada por parâmetros de precisão e validade. Se nas altas habilidades predominam as variáveis internas, e isso leva ao uso dos testes psicológicos, na excelência convergem os fatores contextuais de aprendizagem, treino e realização, apelando às entrevistas, histórias de vida e observação dos desempenhos na execução da avaliação. Um objetivo central da avaliação psicológica das altas habilidades e excelência, tendo em vista a identificação de tais indivíduos, é evitar os falsos positivos e os falsos negativos nos diagnósticos, tanto pelo impacto negativo que a avaliação pode ter na vida desses indivíduos, quanto para a adequada e necessária orientação. Além disso, dos processos de avaliação e consequente recolha de informações, podem decorrer programas de estimulação orientados que apoiem as necessidades específicas desses indivíduos talentosos.

Palavras-chave: Altas habilidades; Excelência; Avaliação psicológica.

Introdução

A psicologia tem mais de um século de pesquisa na área das altas habilidades e da excelência. Os estudos de Galton (1869/1979) sobre os génios ou os de Terman

¹⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil & Universidade do Minho, Portugal

Endereço para correspondência: Leandro Almeida, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

(1925) com indivíduos com um raro quociente de inteligência (QI superior a 140), fazem parte de um espólio interessante de pesquisas psicológicas nesta área. Três questões, no entanto, permanecem no tempo sem uma resposta universalmente aceita: O que são altas habilidades e quem são os que as possuem? Como se identificam tais indivíduos ou o que os caracteriza? Como se apoiam os indivíduos portadores de altas capacidades ou potencialidades superiores? Não sendo a única ciência envolvida na pesquisa do tema, parece certo que tem sido a psicologia, sobretudo a partir de uma psicologia humanista e da psicologia positiva, quem mais tem contribuído para o estudo científico das altas habilidades e do talento humano.

Centrando-nos na avaliação psicológica, diremos que ela serve sobretudo a identificação e caracterização destes indivíduos, orientando ainda as medidas e práticas educativas a implementar. Essa identificação deve ser feita segundo critérios de objetividade, precisão e validade, como aliás toda a avaliação psicológica, como forma de evitarmos os falsos negativos (sujeitos de altas capacidades que acabam não identificados por essa avaliação) e os falsos positivos (sujeitos que não tendo capacidades superiores, mesmo assim são equivocadamente identificados como possuindo tais características superiores na avaliação realizada).

Neste sentido, falar em avaliação psicológica para a identificação e descrição dos indivíduos portadores de capacidades superiores e talentos pressupõe que previamente se delimitem os construtos das altas habilidades e da excelência. Em nossa opinião, as altas habilidades referem-se mais às idades escolares da infância e da adolescência, e a excelência aos jovens-adultos e adultos. No caso das altas habilidades, entendemos que as dimensões psicológicas intrapessoais são determinantes; na excelência, a par das características psicológicas, é fundamental tomar variáveis associadas aos contextos de formação, treino e desempenho. Essas variáveis de contexto acabam por ser decisivas no desenvolvimento e na expressão de um talento, nas mais diferentes áreas ou domínios de realização e desempenho, e que se aproxima do nosso conceito de excelência. Assim, se as altas habilidades se reportam mais à competência ou capacidade, a excelência está mais centrada no desempenho ou realização, aproximando-nos dos conceitos de potencial e desempenho propostos por Gagné (2004). Por este fato, ainda, pode haver uma

criança sobredotada que não explicita ou vem a manifestar excelência, enquanto a excelência apenas existe quando expressa ou manifesta por meio de um nível de prestação invulgar ou excepcional numa dada área (por vezes fala-se nos 5% superiores). Em síntese, as altas habilidades estão muito associadas à elevada capacidade intelectual, enquanto a excelência se define pelo desempenho excelente numa área profissional, artística ou desportiva, por exemplo.

Na busca do rigor e relevância, a avaliação psicológica no caso das altas habilidades e da excelência assume formas diversas, mesmo que em ambos os casos o objetivo possa ser identificar ou descrever para eventualmente predizer, apoiar, estimular e desenvolver. No caso das altas habilidades, os testes psicológicos são essenciais, enquanto na excelência as entrevistas, as histórias de vida, os registros diários da prática e as produções acabam por ser mais fidedignas e capazes de retratar características, qualidades e destrezas, e, por esse motivo, são os instrumentos mais usados (Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Garcia-Santos, 2009, Garcia-Santos, Almeida, Werlang, & Veloso, 2010; Monteiro, Almeida, Cruz, & Vasconcelos, 2010). Lógico que toda a avaliação psicológica está fortemente dependente da qualidade dos instrumentos usados mas, e ao contrário das ciências exatas, esses instrumentos só conseguem reunir propriedades de precisão e de validade se bem usados, ou seja, quando empregues por “mãos” sábias ou psicólogos competentes. Não havendo certezas absolutas na avaliação psicológica, importa uma atitude humilde e relativista quando se pretende partir das observações para a descrição dos indivíduos e para a tomada de decisões que podem afetar as suas vidas. Neste artigo pretendemos ilustrar como é possível na área das altas habilidades e da excelência ultrapassar tais dificuldades, com a certeza assumida desde o início que nunca as podemos eliminar integralmente.

Conceção de Altas Habilidades e Excelência

Pretendendo assegurar a clareza da informação, importa elucidar o que entendemos por altas habilidades e por excelência. Sem uma definição desses construtos, e independentemente da diversidade de definições e de modelos teóricos

nessas áreas, dificilmente se pode discorrer sobre as formas e os processos a considerar na sua avaliação. De facto, definições e operacionalizações dos conceitos são cada vez mais entendidas como precursores de medidas e avaliações válidas. Desde logo, as dimensões a avaliar pressupõem um modelo teórico que as sinalize e valorize na definição das altas habilidades e excelência.

Várias definições têm sido “oferecidas” e estão disponíveis para as altas habilidades e para a excelência. Face à diferenciação que propomos para estes dois construtos, importa assumir que altas habilidades e excelência não são sinónimos, antes apresentam especificidades que merecem ser respeitadas na sua avaliação. Assim, aceitamos que as altas habilidades são mais expressão de características psicológicas, enquanto a excelência combina tais características “situadas” em contextos de aprendizagem, treino e exercício. Abordaremos primeiramente o construto altas habilidades para, em seguida, desenvolver algumas considerações sobre a excelência, na tentativa de congregarmos pontos convergentes de variados entendimentos e chegar a algum consenso.

No que diz respeito às altas habilidades, ainda que estejamos distantes da unanimidade entre os pesquisadores do tema em relação a uma definição precisa para o construto, já se sabe que o indivíduo com altas habilidades possui capacidades acima da média, tem seu desenvolvimento mais acelerado e precocidade das funções cognitivas, expressando alto nível de inteligência. Além disso, ao longo de décadas de investigações tem sido observado que esses indivíduos recebem a influência de fatores genéticos, sociais, culturais, psicológicos e educacionais (Clark, 1998; Gagné, 2004, 2007; Gallagher, 1979). Com tantas variáveis envolvidas, a complexidade e sofisticação dos estudos ampliam-se e vários modelos conceptuais são aplicados na tentativa de esclarecer o que ocorre com esses indivíduos (e como ocorre).

Um deles, o *Modelo dos Três Anéis* de Renzulli (1978, 1986) propõe serem as altas habilidades o resultado da interação de três componentes: *aptidão acima da média* (capacidade de ter desempenhos superiores em áreas que exigem aptidões gerais ou específicas de processar informações de alta complexidade com facilidade ou sem grande esforço); *comprometimento com a tarefa* (perseverança, trabalho árduo, interesse genuíno, autoconfiança na execução de suas atividades); e *criatividade*

(facilidade em gerar ideias, originalidade do pensamento, aptidão construtiva, capacidade de deixar de lado as convenções). As altas habilidades, seguindo o pensamento desse autor, podem ser entendidas como um comportamento que é desenvolvido e depende de estimulação adequada, sendo portanto, resultado de um conjunto de oportunidades, recursos e encorajamentos promovidos nos contextos educativos em geral e nas situações de aprendizagem formal em particular.

Outro modelo, o *Modelo Diferenciado de Altas Habilidades e Talento* de Gagné (2004, 2007) sugere que as altas habilidades decorrem das capacidades naturais e hereditárias (não treinadas, vistas como aptidões ou dons) e são expressas de uma forma mais ou menos espontânea, enquanto o talento é derivado da interação das habilidades naturais e do contexto de desenvolvimento do indivíduo, sujeito aos processos de aprendizagem e prática. Segundo este autor, o desenvolvimento do talento é vinculado a três tipos de catalisadores que podem acelerar ou dificultar o processo: *os intrapessoais* (personalidade, motivação), *os ambientais* (contexto socioeconômico e educativo, pessoas e eventos significativos, entre outros) e *os fatores de sorte ou oportunidade* (estar no lugar certo, no momento certo, com o preparo e conhecimento necessários).

O conceito de altas habilidades, integrando esses aspectos, reporta-se a um indivíduo que extrapola claramente a média para a sua faixa etária ou possui elevados níveis de cognição, tem alta capacidade de aprendizagem, elaboração e desempenho em uma área específica do conhecimento ou em vários domínios combinados (Alencar, 1986) e como sugerimos, parece adequar-se mais à infância e adolescência. Nesse sentido, refira-se o contributo de Winner (2000) ao reforçar adicionalmente a tendência que esses indivíduos têm para se interessarem, desde tenra idade, por uma área de maior facilidade e, por esse motivo, manifestarem propensão para uma prática intensiva com maior interesse e motivação intrínseca, o que lhes permite aperfeiçoarem-se cada vez mais, combinando a facilidade de aprender com o elevado envolvimento na tarefa.

Ainda assim, não há garantia de uma criança com altas habilidades chegar a ser um adulto eminente. Características como a elevada criatividade, a iniciativa para agir, assumir riscos e o rompimento para com as convenções são imprescindíveis na

consumação e manutenção do rendimento superior e da excelência na vida adulta (Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Castro, Almeida, & Cruz, 2008; Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009).

Sternberg (1998, 1999, 2001), ao propor que a *expertise* decorre de um processo de desenvolvimento, reforça a ideia da aquisição e cristalização de determinadas competências (ou habilidades) consideradas necessárias para uma elevada *performance*, em uma ou em várias áreas de desempenho. Se aproveitamos esse entendimento que, seguindo a proposta do autor, pressupõe um processo de desenvolvimento contínuo que culmina na excelência, podemos conciliar as perspectivas das capacidades naturais e do treino, reforçando a importância das competências metacognitivas, da aprendizagem, do pensamento, do conhecimento e da motivação nos percursos formativos que delineiam a excelência.

Por sua vez, a excelência traduz a combinação da aptidão intelectual e competências específicas do domínio, da motivação e prática deliberada, dos traços de personalidade e gestão emocional, sendo essa combinação fortemente marcada pelos contextos de aprendizagem e de desempenho. Aqui destacam-se, entre outros, o apoio recebido da família, das instituições educativas e formativas, dos professores e tutores, dos treinadores e dos colegas. Apoiando-nos nas conceções de De Groot (1978) ou de Ericsson (2005) e Trost (2000), entendemos que a excelência está associada à *performance* excepcional ou desempenho superior de um indivíduo numa determinada área de realização com base na combinação de um conjunto de aspetos pessoais e contextuais. Tais áreas podem estender-se das artes às tecnologias, passando pelo desporto, humanidades, vida social e ciências, incluindo as fases de formação e de exercício profissional.

Portanto, embora não haja um satisfatório consenso sobre quais são os fatores determinantes da excelência, as investigações sobre o tema debruçam-se sobre inúmeras variáveis que moldam os percursos e os projetos de vida, abrangendo aspetos psicológicos, psicossociais e contextuais, mas também a interação entre esses fatores (Antunes & Almeida, 2009; Monteiro, Almeida, Cruz, & Vasconcelos, 2010). Assim, podemos destacar os meios utilizados para alcançar os objetivos, tentando entender quais etapas e circunstâncias estão envolvidas na construção do resultado

extraordinário como salientam alguns pesquisadores (Ericsson, 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011; Zimmerman, 2002); já outros, por exemplo Aldert (2004) e Moon (2003), buscam compreender as características individuais, a determinação e o comprometimento para o alcance do objetivo almejado, sem perder de vista, como referem Robinson e Clinkenbeard (1998) e Sternberg (2001), o papel do contexto e do ambiente em que está inserido aquele que é reconhecido pelo seu alto desempenho.

Necessidade da Avaliação Psicológica nas Altas Habilidades e Excelência

A avaliação psicológica nessa área justifica-se pelas razões científicas de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre um fenómeno complexo e socialmente relevante (Guisande, Almeida, & Páramo, 2006; Melo & Almeida, 2007). Nem sempre as altas habilidades traduzem sucesso, nem sempre excelência traduz felicidade ou bem-estar. A avaliação psicológica pode e deve servir os objetivos de identificação e de planeamento da intervenção no apoio dos sujeitos portadores de características de altas habilidades e de excelência.

Em primeiro lugar, sinalizar e identificar recorrendo à avaliação psicológica pode aumentar a precisão dos diagnósticos. Frequentemente essas identificações são feitas de forma menos precisa por pais e profissionais vinculados ao ensino e educação formal. Algumas variáveis psicológicas, suportadas cientificamente, são inequívocas para apoiar decisões em relação às altas habilidades e à excelência, servindo a avaliação psicológica para diagnosticar a sua presença e manifestação efetivas. Ainda que se questione certezas absolutas, seria pouco defensável prescindir dos contributos e potencialidades dos testes psicológicos, por exemplo, no trabalho de identificação desses indivíduos (Miranda & Almeida, 2003).

Em segundo lugar, quer as altas habilidades quer a excelência podem ser entendidas como estados dinâmicos de funcionamento psicológico e de realização, e não como meros traços ou perfis fixos e estáveis no tempo. Mais que traços identitários, mais correto será assumi-las como manifestações em desenvolvimento, carecendo inclusive de estimulação apropriada para a sua prossecução (Sternberg,

1998, 1999, 2001; Subotnik et al., 2011). Sobretudo a excelência, pressupõe prática e treino deliberados e intencionais, desenvolvimento e estimulação (Ericsson, 2005). Essa estimulação, na forma e intensidade, é beneficiada por uma avaliação prévia de cada caso, servindo a avaliação psicológica esse desiderato.

Em terceiro lugar, as publicações científicas na área mostram que nem todos os indivíduos rentabilizam e expressam num dado momento ou fase da vida as capacidades e os talentos que explicitavam em idades mais baixas. Por exemplo, estima-se que 15% das crianças sobredotadas não atingem, por razões várias, um nível médio de rendimento escolar (Freeman & Guenther, 2000). É mais fácil identificar o talento infantil num adulto excelente, do que antecipar um futuro adulto excelente na base de uma criança com características de sobredotação. Sobretudo as altas habilidades, por comparação à excelência, encontram-se imersas num conjunto de estereótipos e de atitudes educacionais nem sempre favoráveis, podendo uma avaliação psicológica consistente e sistemática atenuar o impacto nefasto da generalidade de tais crenças erróneas e orientar o esforço familiar e escolar de definição de contextos adequados de desenvolvimento de tais capacidades superiores.

Finalmente, e como vimos, as altas habilidades e excelência envolvem a convergência ou combinação adequada de um conjunto de características psicológicas. Mais evidente na excelência que nas altas habilidades, o desempenho superior pressupõe convergência ou equilíbrio de fatores cognitivos, físicos, motivacionais e de personalidade, assim como condições ambientais convergindo de forma positiva para o desenvolvimento e expressão na prática das condições pessoais da excelência. A avaliação psicológica proporciona a compreensão de cada indivíduo e de seu contexto de desenvolvimento e de vida, orientando assim as intervenções em apoio da manifestação das altas habilidades e da excelência.

Exigências da Avaliação Psicológica nas Altas Habilidades e na Excelência

Toda a avaliação psicológica deve obedecer a princípios de fiabilidade e validade, ou seja, garantir informação fiável e válida para as descrições e decisões a tomar. A informação obtida terá alguma utilidade se for de confiança e relevante para

descrever o fenómeno em observação ou avaliação. Pelas razões já expostas, diríamos que essas duas características métricas devem estar presentes no diagnóstico das altas habilidades e da excelência (Melo & Almeida, 2007; Miranda & Almeida, 2003).

Para se realizar uma avaliação psicológica adequada, além dos conhecimentos essenciais de psicologia tais como teorias da personalidade, psicopatologia, psicologia social e do desenvolvimento, é necessário dispor do conhecimento básico em psicometria e domínio das técnicas de avaliação psicológica. De referir a dificuldade adicional resultante de uma grande diversidade de instrumentos e recursos de avaliação, nomeadamente os testes, observações, entrevistas e outros tipos de levantamentos que possam produzir informações relevantes para a resposta às questões em foco. Esses instrumentos precisam obedecer às condições de qualidade e de uso, respeitando propriedades científicas, devendo ser adequados ao que se propõem a investigar e às amostras de sujeitos a considerar (Almeida & Freire, 2010; Anastasi & Urbina, 2000; Garcia-Santos & Almeida, 2008; Pasquali, 2003).

Por propriedades científicas entendemos que as ferramentas utilizadas na avaliação psicológica devem ser construídas de acordo com as premissas teóricas que as norteiam. Para tanto, é obrigatório respeitar os fundamentos teóricos abarcados, os construtos definidos, a padronização, normalização e a demonstração de evidências empíricas de fidedignidade e validade (no caso dos testes psicológicos). Pasquali (2003) adverte que a teoria deve fundamentar qualquer empreendimento científico, mas deve também sustentar e conduzir os procedimentos de recolha e interpretação de dados, garantindo a sua fiabilidade. Além disso, não podemos dispensar os cuidados com a qualidade do material a ser utilizado na avaliação, assim como com o contexto físico, social e cultural em que decorre a avaliação, assim como o consistente preparo e proficiência que deve ter o(a) psicólogo(a) avaliador(a).

Em relação aos testes psicológicos, mais especificamente, a normalização é construída com base em uma amostra de indivíduos, representativa da população para a qual o teste foi desenhado. No caso da avaliação das altas habilidades e da excelência, a comparação dos *escores* é realizada com base nos *escores* médios definidos na normalização e população geral (o que muitas vezes é um problema na avaliação dos indivíduos com essas capacidades), já que as normas permitem

comparar o sujeito com os seus pares ou consigo mesmo em diferentes aspectos avaliados de sua personalidade, aptidão, atitude, inteligência ou motivação. Porém, ressalvamos que qualquer norma é restrita à população da qual foi derivada, e cada indivíduo deve ser avaliado em seu desempenho tendo como referência o grupo em que está inserido (Alchieri & Cruz, 2003; Almeida & Freire, 2010; Anastasi & Urbina, 2000).

Portanto, face às condições referidas para a utilização dos instrumentos de avaliação psicológica e às definições apontadas para os construtos em apreço, altas habilidades e excelência são fenómenos complexos, decorrentes não da simples justaposição de variáveis (perspectiva mais quantitativa), mas de uma combinação harmoniosa ou interação positiva, onde variáveis psicológicas e contextos assumem uma cota parte importante de responsabilidade e relevância. Sendo as altas habilidades e a excelência construtos multidimensionais, a sua avaliação por parte da psicologia não se pode confinar à elevada inteligência (QI), antes deve integrar uma diversidade de variáveis e fatores intervenientes (Almeida & Oliveira, 2000; Candeias & Almeida, 2000; Gagné, 2004; Guisande, Almeida, Páramo, & Ponte, 2005; Pereira, 2000; Renzulli, 2005). Nesse caso, a avaliação psicológica apenas assegura informação fiável e relevante se atender a essa diversidade de dimensões e à forma particular e singular – muitas vezes o caso específico de cada indivíduo em estudo – como se combinam, interagem e se desenvolvem (perspectiva mais qualitativa). Sendo assim, é de particular interesse teórico e prático atender ao desenvolvimento e interação de tais variáveis pessoais e contextuais, apostando os modelos desenvolvimentais das altas habilidades e da excelência nessa convergência de variáveis (Gagné, 2004, 2007).

Limitações na Avaliação Psicológica das Altas Habilidades e da Excelência

A par da fraca preparação do psicólogo para essa avaliação, em virtude de não formação específica na área, em vários países – como acontece em Portugal e no Brasil – são ainda escassos os instrumentos para a avaliação psicológica abarcando as dimensões psicológicas necessárias. Em Portugal, por exemplo, dispomos de mais medidas validadas na área da inteligência do que noutras dimensões (motivação,

criatividade, personalidade). Da mesma forma, a escassez de instrumentos reflete-se na falta de instrumentos específicos para o despiste (*screening*) e para o diagnóstico, ou ainda de instrumentos que possam atender à especificidade desses sujeitos. Por norma, os instrumentos usados são provas psicológicas de uso geral, recorrendo-se apenas aos níveis superiores de desempenho de acordo com as normas ou baremos (geralmente dois desvios-padrão acima da média ou acima do percentil 95). Os problemas levantados quanto aos testes psicológicos, em particular aos testes de inteligência, não se atenuam quando a avaliação psicológica se reporta aos indivíduos com altas habilidades. Também aqui se questiona a fraca capacidade de um diagnóstico diferencial ou a opção por itens abstratos com fraca atenção aos contextos de vida e sem validade ecológica.

As limitações inerentes aos testes na avaliação psicológica das altas habilidades e da excelência exigem ainda que a mesma avaliação concilie métodos quantitativos e qualitativos de avaliação, provas estandardizadas com provas informais, provas de desempenho com relatos das vivências e experiências individuais. Nessa avaliação, a par da análise de índole quantitativa (resolver mais, mais depressa e situações mais complexas), importa incluir as dimensões motivacionais associadas ao treino e prática deliberada, os estilos cognitivos na análise do desempenho superior ou as características de personalidade como a abertura à experiência e controle emocional. Por exemplo, a par das habilidades cognitivas tradicionais, importa incluir a inteligência emocional na descrição do alto rendimento, nomeadamente a gestão das emoções associadas, recorrendo na avaliação a problemas do quotidiano ou amostras de trabalho como complemento aos testes psicológicos.

Na avaliação da excelência em adultos, e independentemente do domínio de realização, importa recorrer a registos mais próximos da realização (ou pelo menos não exclusivamente centrados na competência ou aptidão inerente). Vários autores descrevem a excelência como desenvolvimento de uma destreza excepcional, por vezes recorrendo à descrição de estádios desenvolvimentais (Bloom, 1985) e sempre destacando o papel decisivo do treino estruturado ou prática deliberada durante alguns anos (Ericsson, 2006; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson & Ward, 2007). Nessa altura, mais que testes psicométricos poderá fazer sentido recorrer, na

avaliação psicológica, a questionários, entrevistas, registos de acontecimentos, portefólios, diários e tarefas representativas. Mesmo querendo centrar-nos na inteligência, importa com Sternberg (2001) reconhecer que a *expertise* requer, para além de uma inteligência analítica, de tipo lógico-dedutiva, também uma inteligência criativa e prática, ou seja, adoptando a perspectiva de alargar o âmbito dos construtos psicológicos em que incide tradicionalmente a avaliação.

Referências

- Alchieri, J. C., & Cruz, R. M. (2003). *Avaliação psicológica: Conceito, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica* (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2009). Práticas educativas na sobredotação: Diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*(1), 157-168.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura, XI* (2), 197-221.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Candeias, A. & Almeida, L. S. (2000). Contributos da inteligência social ao estudo da inteligência e da sobredotação. *Sobredotação, I* (1,2), 129-146.
- Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2008). Excelência no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais. *Sobredotação, 9*, 107-117.
- Clark, B. (1998). Otimização do aprendizado: Identificação, planeamento e recursos para jovens superdotados e talentosos. *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação.
- De Groot, A. D. (1978). *Thought and choice in chess* (2ª ed.). The Hague: Mouton Publishers.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 233-241.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology, 47*, 273-305.

- Freeman, J., & Guenther, Z. (2002). *Educando os mais capazes*. São Paulo: EPU.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gallagher, J. J. (1979). Issues in education for the gifted. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Julian Friedman Publishers. (Original publicado em 1869)
- Garcia-Santos, S. C. (2009). *Avaliação da personalidade de gerentes de alto desempenho por meio do método de Rorschach*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Garcia-Santos, S. C., & Almeida, L. S. (2008). Historiometria: Um método na investigação da excelência. *Sobredotação*, 9, 77-86.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., Werlang, B. S. G., & Veloso A. (2010). Processamento da informação em gestores de alto desempenho. *Motricidade*, 6, 85-102.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S. & Páramo, M. F. (2006). Independência de campo e sobredotação: Em busca de apreciações qualitativas na descrição das altas habilidades. *Sobredotação*, 7, 89-102.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Páramo, M. F. & Ponte, F. (2005). Estilos cognitivos y superdotación: Implicaciones en la identificación y en la educación. *Sobredotação*, 6, 281-292.
- Melo, A. S. & Almeida, L. S. (2007). A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, 8, 23-43.
- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, 4(2), 91-105.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A., & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-236.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 1 (XXVII), 79-87.
- Moon, S. M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies*, 14, 5-21.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Renzulli, J. (2002) Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75.

- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review Psychology, 49*, 117-139.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science, 26*, 127-140.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 359-375.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies, 12*, 159-179.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*, 3-54.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford: Pergamon.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*, 159-169.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*, 64-72.

PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT IN HIGH ABILITY AND EXCELLENCE

Abstract: This paper aims to discuss the conditions for psychological assessment of high ability and excellence. These constructs relate to the different realities in terms of psychological dimensions that define them, but their evaluation should be guided by criteria of reliability and validity. If the high ability dominates the internal variables and those appeals to psychological tests, contextual factors converge on the excellence of learning, training and performance, appealing to the interviews, life histories and observation of performance. A main purpose of psychological assessment of high ability and excellence, trying to identify such individuals is to avoid false positives and false negatives in such diagnoses, considering the negative impact that such an assessment can have on the lives of these individuals, as well as an appropriate and necessary guidance. In addition, procedures for assessment and subsequent collection of information, can generate more focused and oriented stimulation programs that support the specific needs of talented individuals.

Keywords: High ability; Excellence; Psychological assessment.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CRIATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE PESQUISAS BRASILEIRAS

Cristina Maria D'Antona Bachert¹⁷

Solange Muglia Wechsler¹⁸

Resumo

Um modelo de educação criativa deve estar presente no processo ensino-aprendizagem. Esta revisão sistemática analisou as dissertações e teses brasileiras realizadas sobre o Ensino Médio que tiveram como objetivo o desenvolvimento da criatividade relacionada ao aluno, ao professor ou ao currículo. Os resultados encontrados apontaram 36 dissertações e cinco teses sobre os temas principais. Foi observada predominância de pesquisas que investigaram as práticas docentes (39,3%) e a motivação para aprender (17,8%). O foco principal desses estudos foi a metodologia de ensino, cujo tema predominante foi o ensino da Língua Portuguesa (22,9%). Embora a criatividade seja reconhecida como fator determinante de qualidade educacional, conclui-se que as práticas escolares não oportunizam a contextualização dos conceitos e a solução de problemas.

Palavras-chave: Educação criativa; Ensino; Aprendizagem; Currículo; Formação de professores.

Introdução

¹⁷ Doutoranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas. Mestre em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas. Pedagoga (Universidade Mackenzie) e psicóloga (Universidade Paulista). e-mail: cristinabachert@hotmail.com; End.: Av. Washington Luiz, 840 – apto. 23. Jardim Emília; Sorocaba/SP - CEP: 18031-000.

¹⁸ Professora do curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* na PUC-Campinas. Possui graduação em Psicologia (PUC-RJ), mestrado e doutorado pela *University of Georgia* (EUA) e pós-doutorado pelo *Torrance Center of Creative Studies*. e-mail: wechsler@puc-campinas.edu.br; End.: PUC-Campinas - Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Psicologia – Campus II; Av. John Boyd Dunlop, s/n – Jardim Ipaussurama; Campinas/SP – CEP: 13060-904

Nos últimos trinta anos os meios de comunicação têm divulgado a velocidade e o impacto do desenvolvimento tecnológico no cotidiano das pessoas, variando apenas o grau de interferência. Este cenário impulsionou, a partir daí, a necessidade de rearticulação da escola, instituição considerada o centro de produção sistemática do conhecimento (Freire, 1996) e lugar onde os saberes cotidianos são transformados em saberes científicos (Cerqueira, 2006).

Partindo do princípio de que a previsão de futuro mais segura é a condução da mudança (Senge, 2005), e que os resultados previstos só serão alcançados na medida em que esteja muito bem definido o que precisa ser mudado (Novaes, 2003), vários países fomentam, desde as últimas décadas, mudanças nas políticas educacionais. Essas discussões vêm se intensificando a partir do final do século XX.

Uma referência deste movimento é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia no de 1990. O Brasil foi um dos países convocados para participar dessa reunião organizada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e Banco Mundial. Ao final de cinco dias de discussão, os representantes de países desenvolvidos e em desenvolvimento chegaram ao consenso de que, para atender as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos nesse início de século, a educação deveria instigar o educando a assumir o papel de sujeito na construção de seu próprio saber (Brasil, 1997).

Um dos focos de estudo que se originou desse movimento foi a modernização do currículo, que passou a voltar-se também para o desenvolvimento das competências necessárias às exigências da vida no século XXI, atendendo às necessidades das novas gerações, que devem se preparar para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida adulta (Sargent, Byrne, O'Donnell & White, 2010). Ou seja, considerando as possibilidades cada vez mais sofisticadas e eficazes de comunicação e acesso às informações, o processo educacional deve manter seu foco na transmissão de saberes, base para a construção de competências. Mas, como suplemento, deve *“fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”* (Delors, 1998, p. 89), possibilitando a formação de uma pessoa crítica, que usa seus

conhecimentos para entender o mundo em que vive e posicionar-se de forma mais autônoma.

Os estudos realizados a partir de então evidenciam, como ponto central, a necessidade de que as pessoas aprendam de fato. Ou seja, devem “*aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores*” (UNESCO, 1990, Art. 4). Para contemplar essa condição foi criado um modelo de educação baseado em quatro princípios, ou pilares, que se interrelacionam para explicar o processo ensino-aprendizagem e seus objetivos. O primeiro é *Aprender a conhecer*, ou seja, oportunizar ao educando apropriar-se dos conhecimentos construídos, alcançando o estágio de compreensão. O segundo pilar, *Aprender a fazer*, indica a necessidade de que o sujeito consiga usar seus conhecimentos para resolver problemas que detecta em seu ambiente. O terceiro pilar, *Aprender a conviver*, torna-se imprescindível a um cidadão que deverá não apenas participar da vida comunitária, mas também cooperar com os outros em todas as atividades humanas. O quarto pilar, *Aprender a ser*, é a instância que integra as três anteriores, contribuindo para a formação da identidade da pessoa (UNESCO, 1996).

No Brasil, a necessidade de definir novos objetivos à educação nacional, levou um grupo de parlamentares e especialistas em educação a propor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, aprovada em dezembro de 1996. Esse conjunto de normas legais salienta a necessidade de que viver e aprender sejam instâncias cada vez mais interligadas, na medida em que as pessoas se deparam, em seu cotidiano, com diversas inovações e situações desconhecidas, princípio definido na Conferência Mundial Educação Para Todos (Brasil, 1993). Os “Pilares da UNESCO” são adotados como norteadores que, posteriormente, foram nomeados na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais como “Pilares da Educação Nacional” (Brasil, 1997).

A nova LDB 9394/96 define como objetivos da educação brasileira preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Para contemplá-los, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), documento mais recente que apresenta os parâmetros de estruturação desta fase de ensino, enfatiza que aprender deve propiciar também o aprimoramento do

educando como pessoa, incluindo aí o fortalecimento de sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do pensamento crítico. E, considerando a evolução tecnológica, que ocorre em ritmo exponencial, deve também possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino das disciplinas que integram as quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (Brasil 1996, 2009)

Entretanto, cabe aqui ressaltar que as mudanças educacionais definidas e amparadas por sólidos referenciais teóricos e legais, ainda hoje, passados quinze anos, encontram dificuldades para serem colocadas em prática no cotidiano escolar. Ou seja, tudo aquilo que educadores e alunos fazem na escola de forma coordenada, visando alcançar objetivos educacionais previamente estabelecidos (Puig, 2004) não está em sintonia com as necessidades atuais. Isso fica evidente ao observar os trabalhos realizados em sala de aula, as provas e avaliações. E também ao analisar os resultados alcançados pelos alunos (Cerqueira, 2006).

Para exemplificar essa situação pode-se utilizar o ENEM – Exame Nacional para o Ensino Médio, cujas provas são compostas por uma redação e 180 itens divididos nas quatro áreas do conhecimento. O objetivo é utilizar questões contextualizadas para medir a proficiência dos alunos, aqui definida como evidências de aprendizagem (Alves & Franco, 2008). Ao avaliar os resultados obtidos, percebe-se que no Ensino Médio convivem alunos de excelente nível e outros que não apresentam sequer o domínio mínimo dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que deve ser atingido por quem está concluindo a educação básica. Essa heterogeneidade pode ser explicada pela fraqueza do Ensino Fundamental, pois alguns alunos chegam a essa fase de ensino meramente alfabetizados (Moura e Castro, 2008). Estes resultados indicam que as práticas vigentes não permitem ainda alcançar os objetivos apresentados para o Ensino Médio e tampouco os das fases anteriores, também voltados para a formação de um sujeito que aprende de forma cada vez mais autônoma, usando seus conhecimentos para posicionar-se de forma crítica e ética.

Essa situação fortalece a permanência de condições que dificultam e, muitas vezes, inibem o desenvolvimento e a expressão da capacidade de criar. Para

exemplificar, podem ser citadas várias situações observadas no cotidiano escolar. Uma delas é a importância dada pelos professores à reprodução do conhecimento e à memorização de ensinamentos. É recorrente também a prática de indicar apenas uma resposta correta, bem como o pouco espaço dado à imaginação e à fantasia durante o processo de resolução de problemas (Alencar & Fleith, 2003). Para a maioria dos professores, que reproduzem em sua prática o modelo de ensino tradicional que vivenciaram quando eram alunos, a aula ainda é definida como um momento dedicado à transmissão de conhecimentos e não à análise de um problema e à busca de soluções possíveis (Martinez, 2006).

Os exemplos aqui relatados indicam que, apesar da importância da criatividade no contexto educacional, ainda existe uma discrepância entre discurso e prática (Fleith, 2011). Esta é uma situação preocupante quando se considera que apesar de todas as pessoas possuírem um potencial criativo, poucas terão oportunidade de desenvolvê-lo ao longo da vida (Runco, 2007).

Os estudos que relacionam criatividade e educação indicam que o ambiente escolar oferece inúmeras oportunidades à estimulação de habilidades criativas (Alencar, 2007; Matos & Fleith, 2006). No entanto, uma mera instrução para ser criativo não é suficiente para estimular a criatividade do aprendiz. Além da supervisão e intervenções do professor, é preciso dar pistas sobre o que é ser criativo no domínio de conhecimento em que se está atuando (Niu & Liu, 2009). É preciso estimular também o trabalho cooperativo para que crianças e jovens vivenciem as experiências de compartilhar conhecimentos e de construir soluções de forma coletiva, legitimando o trabalho em equipe. Dessa forma, assim como o trabalho intelectual deixa de ser solitário, o conceito de criatividade também é ampliado, passando de uma qualidade individual para a interação entre pessoa, grupo de influência, sociedade e natureza (Torre & Violant, 2006).

Conforme exposto anteriormente, para que a melhoria da educação de fato aconteça, o processo ensino-aprendizagem deve estimular as diferentes formas de aprender, construir conhecimentos e relacionar conceitos, bem como a articulação de diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Os alunos devem ter chances para cometer erros ao resolver problemas, usar sua intuição, exercitar sua curiosidade, ter

metas, criar alternativas (Novaes, 2003). Assim, as situações vividas na escola podem oportunizar o exercício da tenacidade, tolerância à frustração, e capacidade de decisão a partir da reflexão para construção de argumentos e propostas de solução (Torre & Violant, 2006).

Cabe aqui ressaltar que a criatividade, habilidade fundamental a ser reconhecida e desenvolvida por alunos e professores, não deve ser vista como algo extraordinário. Estudos mais recentes indicam que ela se manifesta ao longo das aulas por meio dos *insights* criativos e interpretações feitas pelos alunos sobre os diversos temas trabalhados pelos professores (Kaufman, Beghetto & Pourjalali, 2011). A “criatividade mini-c”, definida como uma forma peculiar e significativa que cada pessoa tem para interpretar experiências, fatos e ações (Kaufman & Beghetto, 2009) permite outra maneira de pensar sobre o processo de desenvolvimento do potencial criativo no cotidiano escolar.

Para configurar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento de habilidades como fluência, flexibilidade e originalidade pode ser conseguido por meio da prática (Almeida & Alencar, 2010), com a intervenção de professores incentivadores, que ensinem seus alunos com paixão, evidenciando o prazer de aprender com o objetivo de melhor compreender o mundo em que vivem. Experiências ricas e diversificadas, organizadas de forma intencional (Fleith, 2011), são as primeiras oportunidades para resolver problemas similares aos que ocorrem à sua volta. E podem fazer com que os estudantes percebam-se aptos a resolver os problemas do cotidiano aplicando os conceitos aprendidos na escola.

É preciso também que professores tentem entender como os alunos estão interpretando o que aprendem. Nesse sentido, é importante perceber como constroem, ampliam e estabelecem conexões entre os conceitos trabalhados em sala e aprendizagens e vivências anteriores. É preciso também ajudá-los a identificar os erros cometidos, tomando como base as restrições de domínio do conhecimento, convenções e padrões da tarefa ou atividade proposta. E proporcionar diferentes oportunidades para que utilizem os conceitos aprendidos, podendo assim, desenvolver as habilidades-alvo (Beghetto & Kaufman, 2007) previstas no planejamento das aulas.

A criatividade na educação é essencial para que novas gerações de empreendedores possam ser descobertas e incentivadas. Jovens talentos que criarão empresas e escolas, engajados na pesquisa científica das mais diferentes áreas, utilizando seus conhecimentos para analisar as complexas lições embutidas na História da humanidade. Desses exercícios poderão ser construídas, por exemplo, alternativas à guerra ou sistemas de saúde que possam ser mais eficazes na promoção da qualidade de vida (Lowman, 2004). Essa é umas das razões pelas quais a criatividade torna-se uma habilidade fundamental para enfrentar as transformações sociais, econômicas e políticas que afetam a vida das pessoas (Shaheen, 2010), possibilitando assim mais condições para que os alunos possam de fato elaborar propostas que os transformem em agente de mudanças (Wechsler & Nakano, 2011). Nesse sentido, o trabalho pedagógico não deve ter como objetivo apenas o desenvolvimento da criatividade a partir do domínio conceitual. Deve avaliar também as intenções, planos e valores dos alunos para que sejam propostas soluções possíveis e sustentáveis, que tenham como objetivo melhorar as condições de vida de pessoas da comunidade local ou expandida (Kampylis & Valtanem, 2010; Wechsler, 2008).

Assim sendo, a partir dos quatro pilares básicos da educação (UNESCO, 1996), a criatividade no contexto escolar pode ser apontada como facilitadora de momentos de reflexão e sensibilidade (Wechsler & Nakano, 2011), oportunizando aos estudantes aprender a aprender criticamente, aprender a fazer de forma criativa, aprender a trabalhar de forma construtiva e aprender a ser sábio (Sinlarat, 2002), tornando-se criativos, inovadores e empreendedores (Sargent et al., 2009).

Diante do cenário atual do Brasil e das tendências identificadas por estudos internacionais, a educação deve oportunizar o desenvolvimento de novas formas de pensar e desenvolver o potencial criativo dos aprendizes (Sinlarat, 2002), visando o desenvolvimento de pessoas inovadoras e empreendedoras, que consigam posicionar-se de forma crítica (Sargent et al., 2009). Nesse sentido, é preciso desenvolver no aluno habilidades que possibilitem a ele identificar e solucionar problemas, integrar e produzir conhecimento, bem como ter uma visão voltada para o momento presente e para o futuro (Fleith, 2011). Combinar criatividade e conhecimento por meio de atividades intencionalmente planejadas pode atingir um maior número de pessoas, em

diferentes camadas sociais, evidenciando que as ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino na educação básica têm impacto social maior do que as direcionadas ao ensino superior (Shasheen, 2010).

O presente estudo tem como objetivo analisar as pesquisas realizadas junto a alunos e professores do ensino médio para verificar de que forma os conceitos associados ao desenvolvimento da criatividade no contexto escolar estão relacionados ao professor, ao aluno ou ao currículo adotado pela instituição a qual estão vinculados. Visa também identificar propostas que estão sendo utilizadas na revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas com o intuito de atender o que está disposto na legislação educacional que define a estrutura pedagógica do Ensino Médio no Brasil.

Método

Para a realização desse estudo foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Pessoal de Nível Superior (www.capesdw.capes.gov.br). Criado há 57 anos, esse órgão é responsável pela coordenação e avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro. Desde 2007, por meio da Lei nº 11.502/2007 (Brasil, 2007), posteriormente consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009b), passa também a colaborar no processo de formação continuada de professores da Educação Básica.

A busca das pesquisas foi feita a partir das palavras chave “aprendizagem”, “criatividade” e “ensino médio”. Considerou-se o período compreendido entre os anos 1995 a 2010. Esse filtro gerou uma amostra inicial de 63 dissertações e 10 teses. É importante diferenciar os dois tipos de estudo teórico ou prático apresentados por alunos de Pós-Graduação *Strito Sensu* frente a uma banca de professores. A dissertação é defendida ao final do curso para obtenção do título de Mestre. Já a tese deve ter como foco a elaboração de um trabalho original e será defendida pelo pesquisador para a obtenção do título de doutor.

As pesquisadoras realizaram a leitura de todos os 73 resumos. Dessa análise, foram descartadas 27 dissertações e cinco teses cujo objeto de pesquisa está

direcionado a outras fases de ensino. Feita a triagem, o presente estudo foi desenvolvido, portanto, a partir da análise de 36 dissertações e cinco teses. A análise e registro dos dados foram feitos nas seguintes categorias: ano de publicação, tipo de pesquisa, objetivos do estudo, foco, composição da amostra, instrumentos utilizados para coleta de dados, universidade a qual os pesquisadores estão vinculados. Investigou-se também se a pesquisa esteve vinculada a um componente curricular específico. E também se a questão investigada foi relacionada a uma das três séries que compõem o Ensino Médio.

O critério adotado para classificação dos focos de pesquisa das teses e dissertações selecionadas baseia-se no Modelo Teórico de Aprendizagem Criativa (Fleith, 2011). Os fatores que definem as categorias são:

- *aprendiz*: quando o estudo foca nas habilidades cognitivas e características afetivas, interesses e estilos de aprendizagem;

- *professor*: quando é analisado o domínio de conteúdo apresentado pelo professor, seu entusiasmo pelo componente curricular que leciona e pela atividade docente, se faz uso de uma diversidade de técnicas instrucionais e apresenta informações atualizadas, além de características de personalidade, como flexibilidade, humor e facilidade de relacionamento com os alunos.

- *currículo escolar*: quando é analisada a estrutura, o conteúdo e a metodologia do componente disciplinar visando uma organização dos conceitos a serem trabalhados, bem como sua ligação com a realidade do aluno. Devem estimular a pesquisa e proposição de problemas, a serem resolvidos pelo emprego dos conhecimentos construídos e à imaginação do aprendiz e do professor.

Resultados e Discussão

A partir da análise dos dados, percebe-se que o maior número de pesquisas que investigam a qualidade da educação no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, foram realizadas em universidades da Região Sudeste (43,9%). A Região Sul se fez representada com 24,5% do total de estudos, seguida pelas Regiões Centro-Oeste

(21,9%) e Nordeste (7,3%). A Região Norte apresentou, até o ano de 2010, o menor índice, 2,4%.

A Tabela 1 indica que as pesquisas sobre a criatividade no contexto escolar iniciam-se concomitantemente ao movimento para reestruturação da educação conduzido pela UNESCO e outras organizações internacionais. Na medida em que a necessidade de atualização da escola foi se tornando, além de urgente, possível graças aos documentos legais publicados – inicialmente as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, às avaliações externas nacionais (SAEB e ENEM) e internacionais (PISA), que começavam a ter seus resultados divulgados, e aos movimentos de formação de professores patrocinados pelas pela iniciativa pública e privada, o número de pesquisas foi crescendo. Em 2006 foram registrados 19,4% do total de trabalhos que compõem a amostra. E em 2009, 40% das teses que investigam novas metodologias de ensino e a compreensão do trabalho docente do professor.

Tabela 1: Total de pesquisas selecionadas por tipo e ano de publicação.

Ano	Dissertações		Teses		Total	
	N	%	N	%	N	%
1995	1	2,8			1	2,4
1999					0	0,0
2000	3	8,3			3	7,3
2001			1	20,0	1	2,4
2002	2	5,6			2	4,9
2003	4	11,1			4	9,8
2004	2	5,6			2	4,9
2005	3	8,3	1	20,0	4	9,8
2006	7	19,4			7	17,1
2007	3	8,3			3	7,3
2008	5	13,9	1	20,0	6	14,6
2009	3	8,3	2	40,0	5	12,2
2010	3	8,3			3	7,3
TOTAL	36	100,0	5	100,0	41	100,0

A maior parte das dissertações (64,1%) e todas as teses selecionadas (100%) analisam o processo ensino-aprendizagem ao longo das três séries do Ensino Médio. Deste total, 10,3% focam a primeira série, investigando processos de aprendizagem

cooperativa e significativa, quais intervenções do professor podem favorecer a compreensão de conceitos específicos das diferentes áreas do conhecimento, bem como o nível de aquisição de habilidades linguísticas de alunos ingressantes no Ensino Médio. No entanto, talvez para avaliar a finalização do período de escolarização obrigatório, 17,9% das dissertações voltam-se especificamente para a última série.

As amostras das pesquisas analisadas são, em sua maioria, compostas por alunos (53,7%) e professores (38,8%). A maioria dos estudos utiliza um grupo específico, mas alguns adotam grupos mistos, compostos pelas duas categorias de sujeitos. Duas teses incluem familiares como sujeitos (3,7%).

Conforme está apresentado na Tabela 2, o foco das dissertações e teses analisadas está voltado, em sua maioria, para a metodologia de ensino (45,6%). Esse índice torna-se central quando se considera a necessidade de que o aluno *aprenda a fazer*, ou seja, use os assuntos discutidos em sala de aula para enfrentar e resolver os problemas de seu cotidiano, conforme colocado na Declaração Educação para Todos (UNESCO, 1990). Para oportunizar aos aprendizes utilizar os conceitos apreendidos para analisar, avaliar, questionar, criticar e solucionar problemas, 57,1% das pesquisas dessa categoria investigam as práticas docentes que podem incentivar o desenvolvimento da criatividade (39,3%) e a motivação para aprender (17,8%), indicando que as habilidades criativas dos alunos são estimuladas no ambiente escolar (Alencar, 2007).

E, para enfatizar a ampliação do conceito de criatividade, que deixa de ser apenas uma qualidade individual para tornar-se uma interação entre pessoas (Torre & Violant, 2006), 21,5% das pesquisas analisam o uso de técnicas de teatro e a aprendizagem cooperativa como condições que podem facilitar o processo de construção de conceitos e solução de problemas. Ou seja, além das habilidades cognitivas - fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração dos conceitos estudados, os referidos estudos sinalizam a necessidade de que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento da personalidade criativa, favorecendo o exercício dos pensamentos convergente e divergente com a finalidade de buscar a melhor solução para o problema em questão (Torrance, 1965). Nesse sentido, o teatro pode atender à

essa necessidade na medida em que incentiva a interação entre as pessoas visando o exercício de características do indivíduo criativo que estão mais ligadas à perspectiva incomum, analogia, emoção, humor e fantasia (Wechsler, 2008), pouco estimuladas em um modelo de aula tradicional.

Verificou-se também que apenas 8,7% dos estudos analisados investigam o papel do estudante, um dos principais atores do processo ensino-aprendizagem. Duas dissertações examinam habilidades dos alunos em Língua Portuguesa. Outra tese foca as características de adolescentes portadores de altas habilidades e como eles aprendem. Não foram detectados outros estudos que possam ser associados ao *aprender a conhecer*. Ou seja, como os jovens que estão na etapa final da Educação Básica podem reconhecer e utilizar suas habilidades cognitivas, características afetivas, interesses e estilos de aprendizagem para aprender e compreender os conceitos trabalhados em sala de aula.

As pesquisas analisadas não abordaram um aspecto da aprendizagem que é considerado fundamental no processo de construção de conhecimentos: o erro. Conforme é colocado por Torre (2007), o erro é um ponto de referência importante na reestruturação da hipótese de solução de um problema. Assim, para que o aluno aprenda a encará-lo como um obstáculo provocativo a ser superado, faz-se necessário que os professores criem estratégias para estimular o aluno a identificar e avaliar as falhas que comete ao realizar as atividades propostas (Torrance, 1965). O enfoque didático do erro inclui, portanto, ensinar a resolver problemas com ênfase no ensino de procedimentos (Echeverría & Pozo, 1998), associados aos aspectos conceituais e atitudinais que oportunizem não apenas o enfrentamento da situação, mas, principalmente, criar condições para que o aluno possa fazer as modificações necessárias que permitam a ele chegar a uma resposta adequada.

Em relação ao professor, os temas estão relacionados à compreensão de seu papel no processo educativo enquanto facilitador da aprendizagem, que pode ser entendida como um processo reflexivo. Um dos estudos está relacionado à sua formação permanente e, de forma mais específica, ao domínio do conteúdo ministrado.

Tabela 2: Foco de pesquisa das teses e dissertações analisadas

Foco de pesquisa	Dissertações		Teses		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aluno	2	5,0	2	33,3	4	8,7
Professor	3	7,5	2	33,3	5	10,9
Metodologia	19	47,5	2	33,3	21	45,6
Currículo	7	17,5			7	15,2
Recursos Didáticos	9	22,5			9	19,6
TOTAL	40	100,0	6	99,9	46	100,0

As dissertações que analisam diferentes propostas de revisão do currículo de alguns componentes curriculares têm como objetivo identificar quais conceitos e princípios podem ser categorizados como estruturantes para cada área do conhecimento. Essa reflexão evidencia a inquietação por parte de professores e pesquisadores que questionam o que ensinar e aprender na escola, considerando que isso deve ser uma experiência global, que se estende ao longo da vida nos planos cognitivo, prático e social (UNESCO, 1996). E, com o objetivo de que a aprendizagem faça sentido para o estudante, é enfatizada a necessidade de que sejam ligados à realidade do aluno, oportunizando o uso dos conceitos aprendidos na escola para resolver problemas de seu cotidiano. (Almeida & Alencar, 2010) As mudanças propostas visam não apenas deixar evidente para o aluno o quanto é importante aprender sobre os temas tratados em aula, mas também, diminuir o descompasso entre o que foi ensinado pelo professor, o que eles aprenderam e a forma como os conceitos foram requeridos nos momentos de avaliação (Dickel, 2010).

Alguns estudos abordam, de forma específica, o processo ensino-aprendizagem de um determinado componente curricular. Dentre as dissertações, a área de Língua Portuguesa é foco de 22,9% dos estudos. São analisadas, por exemplo, estratégias que podem promover o clima criativo ou o desenvolvimento de habilidades criativas durante as aulas de produção de texto. São investigadas também as habilidades de leitura e compreensão de texto e o trabalho com textos jornalísticos.

Tabela 3: Componentes Curriculares estudados.

Componente Curricular	Dissertações		Teses		Total	
	N	%	N	%	N	%
Arte	3	8,6	1	33,3	4	10,5
Espanhol	1	2,8			1	2,6
Física	3	8,6	1	33,3	4	10,5
Geografia	3	8,6			3	7,9
História	2	5,7			2	5,3
Inglês			1	33,3	1	2,6
Língua Portuguesa	8	22,9			8	21,1
Matemática	6	17,1			6	15,8
Química	3	8,6			3	7,9
Robótica	1	2,8			1	2,6
Teatro	2	5,7			2	5,3
Não especificado	3	8,6			3	7,9
TOTAL	35	100,0	3	99,9	38	100,0

O segundo componente curricular mais estudado pelas dissertações é a Matemática (17,1%). As propostas focam o uso de práticas docentes que favoreçam a criatividade e a motivação dos alunos, técnicas de resolução de problemas e a relevância do trabalho contextualizado e da Etnomatemática como provocador de mudança no posicionamento dos alunos frente à Matemática. Dessa forma, o professor pode oportunizar a articulação entre os conceitos matemáticos e a realidade dos alunos, com o objetivo de que esse conhecimento faça sentido para o aprendiz, que percebe diferentes possibilidades de utilizá-lo em seu cotidiano.

Já em relação às teses, os dados expressos na Tabela 3 sinalizam que não há tendência de investigação de um componente específico. Um dos estudos apresenta uma metodologia para ensino da Arte. Outro analisa o trabalho docente do professor de Língua Inglesa. O terceiro analisa uma metodologia de ensino contextualizado de Física.

Conforme consta da Tabela 4, para coleta de dados, as técnicas mais utilizadas foram: aplicação de questionário e observação, com 20% cada. As entrevistas semi-

estruturadas correspondem à terceira estratégia mais utilizada pelos pesquisadores (15%).

Tabela 4: Instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados

Instrumentos pesquisa	Dissertações		Teses		Total	
	N	%	N	%	N	%
Análise de livros didáticos	1	1,5			1	1,2
Análise de produções dos alunos	6	8,8	1	7,1	7	8,7
Anotações do(a) pesquisador(a)/gravações	3	4,5			3	3,8
Atividade de intervenção	2	2,9	1	7,1	3	3,8
Atividade grupo experimental e grupo controle	1	1,5	1	7,1	1	1,2
Entrevista semi-estruturada	11	16,1	2	14,3	12	15,0
Escalas ou Inventários	5	7,5	3	21,5	8	10,0
Grupos de discussão	2	2,9			2	2,5
Observação	13	19,1	3	21,5	16	20,0
Questionário	14	20,5	2	14,3	16	20,0
Relatos de alunos	1	1,5			1	1,2
Relatos de professores	3	4,4			3	3,8
Revisão de literatura	1	1,5	1	7,1	2	2,5
Sondagem	3	4,4			3	3,8
Não informado	2	2,9			2	2,5
TOTAL	68	100,0	14	100,0	80	100,0

As escalas e inventários correspondem à quarta estratégia mais utilizada pelos pesquisadores (10%). Além dos instrumentos construídos especificamente para o estudo como complemento de frases e diversas escalas tipo *likert*, foram utilizadas as escalas: Inventário de Características e Estilos de Aprendizagem (Kolb, 1984), *Checklist* de Barreiras à Criatividade em Sala de Aula (Alencar & Fleith, 2002), Escala de Motivação em Matemática (Gontijo, 2007), Escala de Práticas Pedagógicas que estimulam a Criatividade (Alencar & Fleith, 2006), Indicadores de Sucesso Parental – PSI (Chagas, 2003), nas formas pais e filhos, Inventário de Práticas Docentes (Alencar & Fleith, 2004) e Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem – LHIPCEA (Chagas, 2008).

Considerações Finais

O número de pesquisas na área da educação criativa voltadas ao Ensino Médio tem-se mantido estável nos últimos anos. No entanto, sua produção ainda é incipiente, se considerarmos a necessidade de que o modelo educacional vigente, ainda focado na memorização e reprodução dos conhecimentos apresentados em sala, seja substituído por outro em que a construção de saberes possa ocorrer por meio da cooperação e da aplicação dos conceitos estudados durante as aulas na solução de problemas presentes no cotidiano dos alunos.

Para isso, faz-se necessário divulgar os princípios educacionais que embasam o modelo descrito na legislação brasileira, já propagados desde a publicação dos Pilares da Educação pela UNESCO e dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1998. Alguns pontos básicos desses documentos precisam ser transpostos para as práticas pedagógicas a fim de que os objetivos da Educação Básica e, em especial as do Ensino Médio, preparar o estudante para ingressar no mundo do trabalho e a conviver em sociedade, possam ser alcançados.

Tomando como base os princípios da educação criativa, as pesquisas sinalizam que as atividades escolares devem oportunizar o exercício e a combinação de habilidades cognitivas e atitudinais, a fim de que os alunos possam aprender a selecionar qual tipo de raciocínio ou habilidades devem ser empregadas de acordo com as características do problema proposto. A partir dos pontos levantados durante a análise dos resultados, sugere-se incluir nesse processo o uso do erro enquanto uma estratégia didática.

Portanto, cabe aqui apontar a necessidade de estudos voltados ao desenvolvimento de procedimentos que permitam ao aluno, independente da fase de ensino a qual está vinculado, reconhecer suas habilidades cognitivas e quais as formas mais eficazes para aprender, bem como lidar com os sentimentos que as situações de aprendizagem provocam. O professor, enquanto articulador desse processo, deve criar condições para que o aluno possa utilizar seus conhecimentos e habilidades pessoais para reconhecer as falhas cometidas, identificar suas dificuldades para enfrentamento da situação problema e buscar recursos para superá-las. Assim, o jovem poderá torna-

se apto a conquistar sua autonomia intelectual, requisito básico para quem vai precisar continuar aprendendo ao longo da vida.

Ressalta-se também que os conteúdos curriculares não devem ser fins em si mesmos, mas meios básicos para a construção de competências cognitivas e sociais. E, conforme foi apontado em várias pesquisas, é imprescindível rever as formas utilizadas para ensinar e educar as novas gerações desde os primeiros anos de escola, adotando metodologias de ensino diversificadas para todos os componentes curriculares que estimulem a construção do conhecimento, bem como a contextualização e, sempre que possível, o estabelecimento de ligações entre as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Indica-se incluir nos encontros de formação de professores a apresentação dos princípios teóricos que fundamentam o uso de recursos didáticos e técnicas que podem oportunizar o exercício do raciocínio, a experimentação e a resolução de problemas, fundamentais para que a aprendizagem torne-se parte da vida e vice-versa e seja reconhecida e valorizada pelas novas gerações de discentes e docentes.

Por fim, considerando os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2010), que registrou um aumento de 21,1% no número de matrículas nos cursos de licenciatura, bem como o de concluintes nos cursos de Biologia, Física e Matemática, em há falta crônica de docentes, deve-se destacar a necessidade de estudos voltados para o professor, facilitador do processo de aprendizagem. O novo modelo educacional exige desse profissional muito mais do que o domínio conceitual do componente curricular que leciona e sua interface com outras áreas do conhecimento. Além do domínio de diferentes técnicas de ensino e uso de recursos instrucionais que permitam trabalhar o currículo de modo flexível e contextualizado, sugerem-se, por exemplo, investigações que possibilitem ao professor construir sua identidade, percebendo a importância de seu papel na formação das novas gerações. Assim, terá cada vez mais condições de usar seu potencial criativo para tornar seus alunos melhores, porque saberá como estimular e desenvolver suas habilidades.

Referências

- Alencar, E.M.L.S. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (Número especial), 44-49.
- Alencar, E.M.L.S., & Fleith, D.S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 1-8.
- Almeida, J.M.O., & Alencar, E.M.L.S. (2010). Criatividade no ensino médio segundo seus estudantes. *Paidéia*, 20 (47), 325-334.
- Alves, M.T.G., & Franco, C. A. (2008). Pesquisa em eficácia escolar no Brasil – Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In J.F. Soares & N. Brooke (Eds.), *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias* (pp. 482-500). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Beghetto, R.A., & Kaufman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: a case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1 (2), 73-79.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*. Brasília, MEC.
- Brasil (1997). Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2007). Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília:DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/.../Lei/L11502.htm. Acessado em 14/11/2011.
- Brasil (2009). Matriz de Referência para o ENEM 2009. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF.
- Brasil (2009b). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília:DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/...2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acessado em 14/11/2011.
- Brasil (2010). Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: DF. Disponível em <http://www.portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>. Acessado em 11/11/11.
- Cerqueira, T.C.S. (2006). O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7 (1), 29-38.
- Delors, J. (coord.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez.

- Dickel, A. (2010). O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 20 (35), 201-228.
- Echeverría, M.D.P.P, & Pozo, J.I. (1998). Aprender a Resolver Problemas e Resolver Problemas para Aprender. In J.I. Pozo (Ed.), *A Solução de Problemas: aprender a resolver, resolver para aprender* (pp.13-42). Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. (2011). Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In S.M. Wechsler & V.L.T. Souza (Eds.), *Criatividade e Aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 33-51). São Paulo: Edições Loyola.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kampylis, P. G., & Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity – analyzing definitions, collocations and consequences. *The Journal of Creative Behavior*, 44 (3), 191-214.
- Kaufman J., Beghetto, R.A., & Pourjalali, S. (2011). Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. In S.M. Wechsler & V.L.T. Souza (Eds.), *Criatividade e Aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 53-72). São Paulo: Edições Loyola.
- Kaufman, J., & Beghetto, R.A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1–12.
- Lowman, W. (2004) Nurturing the creators. *Independent School*, 63 (2), 58-66.
- Matos, D.R., & Fleith, D.S. (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais: criatividade no contexto escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10 (1), 109-120.
- Martinez, A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In M.C. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas: Alínea.
- Moura e Castro, C. (2008). Ensino Médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 16 (58), 113-124.
- Matos, D.R., & Fleith, D.S. (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais: criatividade no contexto escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10 (1), 109-120.
- Niu, W., & Liu, D. (2009). Enhancing creativity: a comparison between effects of an indicative instruction “to be creative” and a more elaborate heuristic instruction on chinese student creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts In the public domain*, 3 (2), 93–98.
- Novaes, M.H. (2003). O que se espera de uma educação criativa no futuro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 155-160.

- Puig, J.M. (2004). *Práticas morais: uma abordagem sócio-cultural da educação moral*. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna.
- Runco, M.A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice*. London: Elsevier Inc.
- Sargent, C., Byrne, A., O'Donnell, S., & White, E. (2010). *Thematic Probe: Curriculum review in the INCA countries: June 2010*. London, UK. Disponível em: http://www.inca.org.uk/Curriculum_review_probe.pdf. Acesso em 26/10/2011.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos aqueles que se interessarem pela educação*. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1 (3), 166-169.
- Sinlarat, P. (2002). Needs to enhance creativity and productivity in teacher education throughout Asia. *Asia Pacific Education Review*, 3 (2), 139-143.
- Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Torre, S. de la, & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Como investigar y evaluar la creatividad*. Tomo I. Malaga:Ediciones Aljibe.
- Torre, S. de la. (2007). Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO, (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 28/10/2011.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrimo e Encorajando*. 3ª edição. Campinas: IDB – Impressão Digital do Brasil – Gráfica e Editora Ltda.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T.C. (2011). Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In S.M. Wechsler & V.L.T. Souza (Eds.), *Criatividade e Aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 11-31). São Paulo: Edições Loyola.

PEDAGOGIC PRACTICES AND CREATIVITY IN HIGH SCHOOL: ANALYSIS OF BRAZILIAN RESEARCH

Abstract: A model of creative education shall be present on teaching and learning. This study examined researches carried out on Brazilian High Schools in which its objective was to develop creativity concerning the student, the teacher or the curriculum. The results indicated 36 dissertations and five theses about the main themes. It was observed prevalence of studies that investigated teaching practices (39.3%) and motivation to learn (17.8%). The main focus of these surveys was methodology related to teaching Portuguese Language (22.9%). Although creativity is acknowledge as a determinant factor of education quality, school practices don't nurture concepts' contextualization and problem solving.

Keywords: *Creative education; Teaching; Learning; Curriculum; Teacher education.*

ADAPTAÇÃO ACADÉMICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO 1º CICLO DE ESTUDOS: O PAPEL DA AUTO-EFICÁCIA

Verónica Fernandes¹⁹
Isabel Silva¹⁹
Rute Meneses²⁰

Universidade Fernando Pessoa

Resumo

A entrada no ensino superior é perspectivada, pela maioria dos estudantes, como uma nova etapa repleta de múltiplos desafios a diversos níveis. O presente estudo de natureza exploratória e observacional procura analisar as relações existentes entre a adaptação académica e a percepção de auto-eficácia dos estudantes do 1º Ciclo de Estudos. Foi estudada uma amostra de conveniência de 264 estudantes universitários que responderam à versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas e à Escala de Auto-Eficácia Geral. Os resultados preliminares indicam a existência de uma correlação estatisticamente significativa positiva e elevada entre a auto-eficácia e a adaptação académica.

Palavras-chave: Adaptação académica; Auto-eficácia; Estudantes.

¹⁹ FCHS - Universidade Fernando Pessoa

²⁰ CECLICO - Universidade Fernando Pessoa

Endereço para correspondência: 15256@ufp.edu.pt

INTRODUÇÃO

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior corresponde ao momento inicial de um projecto de vida decisivo para a maioria dos estudantes universitários, confrontando-os com inumeráveis desafios e mudanças, designadamente a separação da família e dos amigos, a adaptação a uma série de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e escolares, tendo estas implicações não só ao nível do sucesso e da satisfação, mas também ao nível da vida em geral e, em particular da dimensão académica (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005; Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007).

A transição para o ensino superior tem vindo a assumir-se como uma etapa marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes, pois confronta-os com uma nova realidade, repleta de múltiplos desafios a diversos níveis, e ainda com a possibilidade de desenvolverem novos projectos de vida, de reorganizarem as suas redes sociais individuais e de assumirem novas responsabilidades e oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões (Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007).

A universidade surge-nos como um contexto potencialmente facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a sua integração e o seu ajustamento académico, pessoal, social e afectivo, facilitando a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior dos alunos recém – chegados (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Portanto, os objectivos da educação universitária estendem-se para lá do domínio estritamente cognitivo (numa perspectiva de formação integral dos indivíduos) (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Na revisão da literatura realizada por Cunha e Carrilho (2005), é possível concluir que as interações que ocorrem durante este período de acesso ao ensino superior entre os estudantes e o contexto académico servem de referência para uma melhor compreensão da sua adaptação académica e a realização. Mais especificamente, se as interações estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percebidas como satisfatórias e recompensadoras, ocorre uma maior adaptação

do estudante ao sistema, por outro lado, se estas experiências assumirem um carácter negativo, poderá evidenciar-se uma redução dos níveis de integração e haverá maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica (Santos, 2000).

O processo de adaptação e integração ao contexto académico pode assumir-se como complexo e problemático, originando, muitas vezes, níveis elevados de ansiedade e stress e, conseqüentemente, pode levar a insucesso escolar, com repercussões no desenvolvimento do indivíduo (Costa & Leal, 2008; Santos & Almeida, 2001). Por outro lado, se faltam estruturas de apoio aos alunos, materiais ou relacionais, poderão verificar-se comportamentos de absentismo escolar e, por consequência, aumento dos índices de reprovação (Santos, 2000).

O desafio subjacente à entrada para a universidade é percebido de diferente forma por cada aluno, podendo variar consoante a história de desenvolvimento, as capacidades e as características pessoais dos estudantes. Assim, se este desafio for percebido pelo estudante como muito elevado, pode provocar respostas de inibição ou de desadaptação, originando dificuldades a nível das tarefas académicas, pessoais e sociais, e a nível do desenvolvimento vocacional do estudante. Quando o desafio é percebido como relativamente pequeno, pode promover no estudante sentimentos de segurança, de continuidade, de estabilidade, pouco favoráveis ao próprio desenvolvimento, pois colocam-no num nível mínimo de confronto e de exigência adaptativa (Costa & Leal, 2008; Seco et al., 2007). Para que o ambiente universitário contribua para um crescimento positivo do estudante, é necessário que os desafios e os apoios (familiares, relacionais e institucionais), dentro dos contextos sociais, sejam adequados aos níveis de desenvolvimento do mesmo (Silva & Ferreira, 2009).

De facto, é possível contribuir-se, de modo intencional, para o desenvolvimento do estudante universitário, em particular para o desenvolvimento dos alunos do primeiro ano, sendo que tal pode ser conseguido através de dois níveis: na epistemologia e ciência pessoal, ou seja, diferentes formas de conceptualizar a realidade ou de pensar o conhecimento; e ao nível do auto-conceito, isto é, concepções pessoais mais autónomas (Santos & Almeida, 2001).

O estudo da auto-eficácia, no contexto académico, assume uma particular relevância, devido aos inúmeros desafios pessoais e externos com que o estudante é confrontado, que põem à prova os seus recursos internos e a capacidade para lidar com a competição, ambiguidade e a incerteza.

O conceito de auto-eficácia é central na teoria sócio-cognitiva. Previamente denominada como teoria da aprendizagem social, a sua renomeação, proposta por Bandura, nos anos 80 do século XX, deve-se a um aumento da importância dado a fenómenos psicossociais que vão para além dos aspectos tradicionais de aprendizagem e do condicionamento (Bandura, 1997). A teoria sócio-cognitiva defende um modelo de reciprocidade triádica, no qual as variáveis pessoais (tais como estados afetivos, cognitivos e atributos físicos), os fatores ambientais externos e o comportamento, atuam como determinantes interativos, influenciando-se mutuamente (Bandura, 1997). Tal reciprocidade não significa que os diferentes fatores envolvidos tenham igual importância, nem que estas influências recíprocas ocorram simultaneamente.

Ribeiro (1995) entende a auto-eficácia como um juízo pessoal que os indivíduos fazem acerca de quanto são capazes de organizar e promover actividades, em situações imprevisíveis e passíveis de gerar stress. Assim, a percepção de eficácia pode ter efeitos diversos no comportamento, nos padrões de pensamento, nos aspectos emocionais, e ainda, na escolha das actividades e dos ambientes ou situações (Ribeiro, 1995). A auto-eficácia assume-se, também, como uma variável cognitiva com uma função motivacional (Ribeiro, 1995).

De facto, a auto-eficácia desempenha um papel central na motivação do estudante, e deste modo, no contexto académico. Um aluno poderá sentir-se motivado a envolver-se no processo de aprendizagem se acreditar que os seus conhecimentos, aptidões e capacidades lhe vão permitir adquirir novos conhecimentos, dominar melhor um determinado conteúdo, aperfeiçoar as suas competências (Meneses & Silva, 2009).

Santos (2000) concorda com esta perspectiva e acrescenta que, no âmbito académico, a auto-eficácia também pode ser entendida como a capacidade dos

estudantes universitários elaborarem estratégias sociais, cognitivas e comportamentais com vista à concretização dos seus objectivos académicos, tratando-se assim, de factores que afectam a imagem que os alunos constroem de si enquanto estudantes, sendo que tal tem implicações directas nos níveis de persistência nas tarefas e sucesso escolar conseguidos.

Nesta fase de grandes transformações e desafios, vividas tanto pelos alunos do 1º ano (gestão da mudança para um novo contexto académico mais exigente), como pelos finalistas de licenciatura (procura de uma actividade profissional adequada à formação adquirida e às expectativas pessoais ou familiares), as componentes académicas são determinantes na construção de uma imagem de si próprio enquanto sujeito competente e auto-eficaz, capaz de enfrentar novas aprendizagens académicas, de aprender a lidar com o fracasso, de persistir e de procurar a mestria pessoal (Faria & Lima Santos, 2006).

Assim, assume-se que os jovens adultos que acreditam possuir os meios para alcançar os seus objetivos profissionais e a competência para o fazer, enquanto frequentam o sistema educativo, evidenciam maior probabilidade de, no futuro, ter sucesso na transição para o trabalho. Por outro lado, os jovens que não acreditam nas suas capacidades e nos seus recursos pessoais para atingir os seus objetivos profissionais tendem a apresentar uma maior probabilidade de demonstrar problemas nesta transição (Samssudin, 2009).

A este propósito, Bardagi e Boff (2010) referem que, os estudantes com uma forte percepção de auto-eficácia parecem experimentar menos stress e ansiedade, em situações que exigem um maior esforço pessoal, nomeadamente no mercado de trabalho competitivo.

Assim sendo, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se somente com os desempenhos escolares e académicos, ou com o facto de preparar bem os seus estudantes para serem indivíduos altamente especializados, mas devem antes perspectivá-los de uma forma holística (Seco et al., 2007).

Partindo deste enquadramento conceptual, realizou-se um estudo exploratório, de natureza observacional e transversal, com o objetivo global de analisar as relações existentes entre os padrões de adaptação ao contexto do ensino superior e a auto-eficácia em estudantes universitários que frequentam o 1º Ciclo de Estudos.

Método

Participantes

Foi estudada uma amostra não probabilística constituída por 264 estudantes universitários se encontram a frequentar o 1º, 2º ou 3º anos do 1º Ciclo de estudos no ano lectivo de 2009/2010, com idades compreendidas entre os 18 anos e os 54 anos ($M=22,22$, $DP=6,07$) (cf. Quadro 1), a maioria do sexo feminino (cf. Quadro 2), distribuídos pelos 3 anos do curso.

Quadro 1- Descrição da amostra por sexo em função do ano

	Ano		Sexo			
	<i>n</i>	%	Feminino		Masculino	
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1º ano	114	43,2 %	90	78,9 %	24	21,1 %
2º ano	79	29,9 %	57	72,2%	22	27,8%
3º ano	71	26,9 %	36	50,7%	35	49,3%

Quadro 2- Descrição da amostra por idade em função do ano

	Ano		Idade			Máximo	Mínimo
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
1º ano	114	43,2 %	114	19,5	2,2	31	18
2º ano	79	29,9 %	79	21,1	3,8	47	19
3º ano	71	26,9 %	71	27,8	8,3	54	20

Material

No presente estudo foram administrados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário Sócio – Demográfico (adaptado por Santos & Meneses, 2009); Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) (Almeida, Ferreira & Soares, 1999); Escala de Auto-eficácia Geral (Ribeiro, 1995).

Para compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais experimentados pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior, utilizou-se o formato reduzido do *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)*, construído e validado para a avaliação da adaptação dos estudantes portugueses ao Ensino Superior (Almeida et al., 1999).

O QVA-r é constituído por 60 itens, num formato *likert* de cinco pontos, distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) consideradas pela literatura e pelos autores, como determinantes para a qualidade da adaptação académica dos estudantes académicos (Seco et al., 2005).

Dado que, no cálculo das notas por dimensão, os itens formulados na negativa (4, 6, 9, 11, 13, 17, 18, 21, 26, 28, 30, 31, 35, 39, 45, 46, 51, 52, 55, 59), foram recodificados, pode-se depreender que, a valores mais elevados numa subescala, corresponde uma intensidade mais acentuada de comportamentos e perceções adequados face ao que é avaliado por cada dimensão. Naturalmente, pontuações mais baixas traduzem uma menor ocorrência dos comportamentos adaptativos avaliados em cada subescala.

Os estudos desenvolvidos com o QVA-r têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, em termos de validade e fidelidade (Costa & Leal, 2006; Seco et al., 2005). No que se refere ao presente estudo, obteve-se um valor de alfa de Cronbach para a escala total de 0,92, o que corrobora a boa consistência interna desta escala, segundo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2008).

Com o propósito de avaliar a auto-eficácia em jovens e adultos, adotou-se a

versão portuguesa da Escala de Auto-Eficácia Geral, adaptada para Portugal por Ribeiro (1995). A resposta aos 15 itens da escala (com 10 itens invertidos) é realizada numa escala de tipo *Likert* de 7 pontos, podendo-se a partir daí calcular-se três factores/ dimensões: Iniciação e Persistência (IP), Eficácia Perante a Adversidade (EPA) e Eficácia Social (ES) (Ribeiro, 1995). A nota total e por dimensão corresponde à soma bruta dos itens, assim quanto mais baixa esta for, menor a percepção de eficácia (Ribeiro, 1995). A nota de cada item corresponde ao valor de um a sete: valor de “1” é atribuído à letra “A”, excepto naqueles itens invertidos; valor de 7 atribuído à letra “G”, excepto nos itens invertidos (Ribeiro, 1995). No estudo realizado obteve-se um valor de alfa para a escala total de 0,88, o que corrobora a boa consistência interna desta escala, segundo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2008).

Procedimento

Foi solicitada a autorização para a realização do estudo à Comissão de Ética da Universidade onde foram recolhidos os dados e autorização aos autores para utilização dos instrumentos de avaliação por eles desenvolvidos. Assim, após a obtenção das autorizações necessárias, as turmas foram selecionadas por conveniência de acordo com a disponibilidade dos docentes, contactando-se estes por correio eletrónico, solicitando-se a autorização para que a recolha de dados ocorresse no dia e na hora que considerassem mais oportunos, dando-se aos mesmos a possibilidade não só de recusar o pedido, como também de selecionar uma semana que implicasse menor alteração das atividades letivas planificadas pelos docentes.

A recolha de dados ocorreu durante os meses de Março, Abril e Maio de 2010. Procedeu-se à recolha de dados sobre as vivências académicas e a percepção de auto-eficácia, por recurso ao *QVA-r* e a *Escala de Auto-eficácia Geral*, junto dos estudantes, sendo anexado ao protocolo, um questionário de caracterização sócio-demográfica e da situação escolar, no sentido de obter dados mais específicos sobre a mesma. Os estudantes preencheram o referido protocolo no contexto de sala de aula.

Resultados

Pela leitura do Quadro 3 verifica-se que as pontuações totais das escalas QVA-r e de Auto-eficácia revelam uma correlação estatisticamente significativa positiva e elevada, ou seja, quanto mais elevado é o nível de auto-eficácia mais elevada revela ser a adaptação à vida académica.

Existe uma correlação estatisticamente significativa positiva e moderada entre a Auto-eficácia total e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira” e “Estudo”, e uma correlação fraca entre a Auto-eficácia total e a dimensão “Institucional”. Assim, quanto mais elevado é o nível de Auto-eficácia, maior é a confiança em si próprios, maior é a facilidade em estabelecer relações interpessoais e, na integração grupal, maior a identificação com o curso, maior a capacidade de organizar o trabalho e gerir o tempo, e maior a adaptação ao funcionamento da própria instituição.

Verifica-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa positiva moderada entre a dimensão “Iniciativa e Persistência” e o total da escala QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira” e “Estudo”. Por outro lado, verifica-se a existência de uma correlação positiva fraca entre a dimensão “Iniciativa e Persistência” e a dimensão “Institucional”, isto é, quanto maior é a iniciativa e persistência nas tarefas maior é a confiança em si próprios, maior facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração do grupo, maior é a identificação com o curso, maior a capacidade de organizar o trabalho e gerir o tempo, e melhor a adaptação ao funcionamento da própria instituição.

Pode-se constatar a existência de uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre a dimensão “Eficácia Perante Adversidade”, da escala de Auto-eficácia, total da escala QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional” da escala QVA-r. No que concerne à correlação entre a “Eficácia Perante Adversidade”, o total da escala QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira” e “Estudo”, esta assume-se como moderada. Por seu turno, constata-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa positiva e fraca entre a dimensão “Eficácia Perante Adversidade”, da escala de Auto-eficácia e a dimensão “Institucional” da escala QVA-r. Deste modo, quanto maior é a eficácia perante a

adversidade maior é a confiança em si próprios, maior é a facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração grupal, maior a identificação com o curso, maior é a capacidade de organização do trabalho e gestão do tempo, e maior a adaptação ao funcionamento da própria instituição.

É possível verificar, ainda, uma correlação estatisticamente significativa positiva entre a dimensão “Eficácia Social” da escala de auto-eficácia, o total da escala do QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional”. A correlação entre a dimensão “Eficácia Social”, o total da escala do QVA-r e a dimensão “Interpessoal” assume-se como moderada. Por seu lado, a correlação entre a dimensão “Eficácia Social” e as dimensões “Pessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional” apresenta uma baixa magnitude.

Quadro 3 – Análise da relação entre o grau de adaptação ao ensino superior e a auto-eficácia

Auto-eficácia	QVA-r					
	Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Total	r=0,739** p= 0,0001	r= 0,595** p= 0,0001	r= 0,632** p= 0,0001	r= 0,472** p= 0,0001	r= 0,517** p= 0,0001	r= 0,365** p= 0,0001
Iniciativa e Persistência	r =0,668** p= 0,0001	r= 0,614** p= 0,0001	r= 0,517** p= 0,0001	r= 0,401** p= 0,0001	r= 0,444** p= 0,0001	r= 0,309** p= 0,0001
Eficácia Perante Adversidade	r= 0,603** p= 0,0001	r= 0,457** p= 0,0001	r= 0,433** p= 0,0001	r= 0,427** p= 0,0001	r= 0,455** p= 0,0001	r= 0,297** p= 0,0001
Eficácia Social	r= 0,530** p= 0,0001	r= 0,375** p= 0,0001	r= 0,622** p= 0,0001	r= 0,289** p= 0,0001	r= 0,287** p= 0,0001	r= 0,223** p= 0,0001

Discussão

Na discussão, pretende-se efectuar uma síntese e análise crítica dos resultados obtidos, confrontando-os entre si e com o enquadramento teórico que orientou o presente estudo, procurando-se enfatizar o seu significado e implicações.

Os dados obtidos sugerem que os estudantes que apresentam uma maior vontade para iniciar e concluir uma acção, e para persistir na mesma perante situações

adversas, apresentam expectativas mais elevadas perante situações sociais. Também são estudantes que evidenciam uma maior confiança em si próprios, que têm mais facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração grupal, identificam-se mais facilmente com o curso, são mais capazes de organizar o trabalho e gerir o tempo, e ainda estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição. Estes resultados vão de encontro a estudos efectuados por Weng, Cheong e Cheong (2009), Guerreiro (2007) que referem que a adaptação académica está relacionada com a auto-eficácia. Segundo Jakubowski e Dembo (2004), os estudantes com uma elevada percepção de auto-eficácia têm uma maior propensão do que os que evidenciam uma baixa percepção de auto-eficácia para escolherem tarefas mais complexas, despendem maior esforço, persistir mais tempo, utilizar estratégias mais complexas de aprendizagem, experimentar menos medo e ansiedade na realização das tarefas académicas. Outros estudos indicam que a auto-eficácia e a adaptação académica se assumem como importantes variáveis para a permanência e o sucesso académico, bem como para a magnitude do desenvolvimento e da mudança promovida pela frequência ao respectivo nível de ensino (Byer, 2001; Kennedy, Scheckely & Kehrhanh, 2000).

Contudo, sabe-se que a auto-eficácia no contexto académico não é um construto estático, mas sim um construto que pode variar em nível, dependendo das dinâmicas relações triádicas estabelecidas entre os aspectos pessoais do estudante, o seu comportamento e o ambiente no qual se encontra inserido. O mesmo se aplica à adaptação ao ensino superior, que também é entendida como um construto dinâmico, que integra uma relação dinâmica entre os estudantes, com os respectivos aspectos internos, e a vivência académica, com seus aspetos ambientais (Guerreiro, 2007).

Assim, ressalta-se a importância do conhecimento desta relação entre a auto-eficácia e adaptação académica para o processo multidimensional de formação do estudante universitário, de modo que este conhecimento possa contribuir para o desenvolvimento de acções institucionais intencionais, estimulando as capacidades cognitivas e as habilidades auto-reguladoras dos estudantes fundamentais para a resolução de problemas complexos inerentes ao mundo globalizado (Guerreiro, 2007).

Esta investigação pretendeu dar um contributo para a compreensão das relações existentes entre vivências académicas e auto-eficácia dos estudantes universitários.

Tal como sugerem investigações descritas na literatura e o presente estudo, a adaptação e a auto-eficácia assumem-se como construtos positivamente relacionados com uma transição eficaz, com uma maior motivação e disponibilidade para o processo de aprendizagem, com maior qualidade e eficácia na utilização do potencial cognitivo, o que conduz a realizações melhoradas e, em última instância, ao sucesso académico (Stocker & Faria, 2009).

Identificam-se algumas limitações no presente estudo. Desde logo, na interpretação e análise dos resultados há que ter em conta que os dados adquiridos pelo recurso ao QVA-r e a escala de Auto-eficácia são inferenciais, pois não representam o universo dos estudantes do 1º ciclo de estudos desta Universidade. Também os dados obtidos com administração dos instrumentos são limitados, pelo facto destes terem sido recolhidos a partir de instrumentos com uma estruturação pré-definida. Como tal, numa investigação futura sugere-se, talvez, a combinação da abordagem quantitativa com a qualitativa, de modo, a conseguir-se analisar mais profundamente os problemas e as necessidades de adaptação e de auto-eficácia dos estudantes recém-ingressados na universidade (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2009).

Por último, importa destacar algumas sugestões metodológicas para futuros trabalhos nesta área, de forma a aprofundar o sentido das conclusões retiradas. Os resultados indicam que apesar dos estudantes serem “particularmente” adaptados e auto-eficazes, estão submetidos a pressões que são suscetíveis de influenciar a adaptação a este contexto, bem como a perceção de si próprios enquanto sujeitos auto-eficazes. Portanto, apresentam-se os seguintes tópicos, como sugestões para futuras investigações: 1) estudo analítico por curso e por ano do insucesso e do abandono académico nesta Universidade; 2) a elaboração de um perfil geral do aluno desta Universidade; 3) a realização de estudos de caso de carácter qualitativo, etnográfico ou naturalista sobre o fenómeno de adaptação universitária a fim de

captar o impacto da universidade, nas realidades sociais e psicológicas construídas pelos estudantes.

A terminar, considera-se importante que a universidade procure perceber quais os fatores que influenciam uma adaptação bem sucedida a este novo contexto académico e que identifique os processos psicológicos subjacentes à experiência de bem-estar no ensino superior, de modo a promover o seu desenvolvimento, o que se assume como uma tarefa inadiável, uma vez que, se os novos contextos de vida forem percecionados pelo estudante como significativos, estimulantes e desafiantes, então estes potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial, assumindo-se como pontes (internas e externas) seguras e sólidas (Ferreira et al., 2001; Seco et al., 2005).

Referências

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 3(8), 496 – 505.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no Ensino Superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galeco – Portuguesa de Psicologia e Educación*, 1(14), 207-220.
- Almeida, L.S., Ferreira, J.A.G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181- 207.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Bardagi, M. & Boff, R. (2010, Março). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 1(15), 41-56.
- Byer, J.L. (2001) *The effects of college students' perceptions of teaching and learning on academic self-efficacy and course evaluations*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>.
- Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S.

- Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, E., & Leal, I. (2006). Estratégias de coping e adaptação à vida académica em estudantes universitários de Viseu. In I. Leal, J.L. Pais Ribeiro & S. Jesus (Eds.), *Sáude, bem-estar e qualidade de vida: actas do 6º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp.739-745). Faro: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Cunha, S. & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2(9), 215-224.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2006). O auto-conceito de competência na transição do secundário para a universidade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 1(6), 1-10.
- Guerreiro, D.C. (2007). *Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422520&fd=y>.
- Jakubowski, T.G & Dembo, M.H. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 7-24.
- Kennedy, P.W., Sheckley, B.G. & Kehrhahn, M. T. (2000). The Dynamic Nature of Student Persistence: Influence of Interactions between Student Attachment, Academic Adaptation, and Social Adaptation. In E. Kanarek (Org.), *Information for the Next 100 Year*. 40th Annual Forum of Association for Institutional Research, Cincinnati.
- Meneses, R.F. & Silva, I. (2009). Auto-eficácia de estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-bolonha. *Revista da Faculdade de Ciência da Saúde*, 6, 474- 484.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, J.L.P. (1995) Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L.S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 163-176). Disponível em <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>.
- Samssudin, S.(2009). *Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em

- http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/902/1/18396_ulsd_dep.17714_Dissertacao_Sara_Samssudin.pdf.
- Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2(19), 205-217.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>.
- Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M. & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In J.M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M.J. Camacho & N. Veríssimo (Orgs.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Disponível em http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/18/1/texto_SPCE%20Funchal.pdf.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Disponível em <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/55/1/ESTUDO%20IPL%20REVISTA%20UBI.pdf>.
- Silva, S. & Ferreira, J. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?. *Exedra*, 1, 101-126. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Stocker, J. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In B.Silva, L. Almeida & A. Lozano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.4097-4109). Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c302.pdf>.
- Weng, F., Cheong, F. & Cheong, C. (2009). It education in Taiwan: relationship between self-efficacy and academic integration among students. In R. Bapna & V. Sambamurthy (Orgs.), *Pacific Asia Conference on Information Systems*. Pacific-Asia Conference 2009. Disponível em <http://aisel.aisnet.org/pacis2009/22>.

ACADEMIC ADJUSTMENT IN 1ST CYCLE UNIVERSITY STUDENT: THE ROLE OF SELF-EFFICACY

Universidade Fernando Pessoa

Abstract: The entry into higher education is viewed by most students as a new stage filled with multiple challenges at various levels. This exploratory and observational study analyzes the relationship between academic adjustment and self-efficacy perception in 1st cycle university students. The study included a convenient sample of 264 university students who answered a reduced version of the Academic Experiences Questionnaire and the Self-Efficacy General Scale. Preliminary results indicate the existence of a statistical significant positive and high correlation between self-efficacy and academic adjustment.

Keywords: Academic adjustment; Self-efficacy; Students.

ALTERAÇÕES MNÉSICAS E ATENCIONAIS EM IDOSOS

Pedro Filipe da Silva Rodrigues²¹

Universidade de Aveiro

Resumo

O envelhecimento é uma fase do desenvolvimento humano, pautada por transformações biológicas, psicológicas e sociais. No campo das alterações psicológicas, particularmente no domínio cognitivo, são evidentes as dificuldades atencionais e mnésicas que os idosos apresentam. Esta revisão literária incide fundamentalmente sobre os domínios de atenção seletiva e dividida, assim como sobre a capacidade de memória de trabalho, domínios que se apresentam afetados no processo do envelhecimento “normal”. Para além da apresentação de algumas conclusões de investigações nesta área, são abordadas as principais alterações mnésicas decorrentes dos processos demenciais.

Palavras-chave: Envelhecimento; Alterações atencionais; Alterações mnésicas; Memória de trabalho; Demências.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenómeno de cariz mundial. Em vários países, sobretudo nos desenvolvidos, os idosos atingem já os 20% da população e tornam-se uma franja poderosa das sociedades democráticas, bem como uma

²¹ Departamento de Educação, Universidade de Aveiro; Email: pedro.filipe@ua.pt; Morada: Rua da Amoladeira, nº19 3865-102 Fermelã

preocupação social dos estados. Segundo previsões da Organização Mundial de Saúde, em 2025 existirão 1,2 biliões de pessoas com mais de 60 anos, sendo que os idosos com 80 ou mais anos constituem o grupo etário de maior crescimento (WHO, 2001). De acordo com os dados estatísticos globais mais recentes, o número de idosos tem aumentado nos últimos anos (WHO, 2011).

Portugal não é exceção a esta tendência. O fenómeno do duplo envelhecimento da população, caracterizado pelo aumento do número de idosos e pela redução do número de jovens, continua bem marcado, segundo os últimos dados estatísticos, recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística de Portugal (2011). Há cerca de 30 anos, em 1981, cerca de 25% da população pertencia ao grupo etário mais jovem (0-14 anos), e 11,4% pertencia ao grupo etário dos mais idosos (com 65 anos ou mais). Em 2011, Portugal apresenta cerca de 15% da população no grupo etário mais jovem e cerca de 19% da população tem 65 anos de idade ou mais, o que representa um sinal claro do envelhecimento da população portuguesa (INE, 2011).

O envelhecimento deve por isso ser alvo da nossa atenção, pois trata-se de uma fase do desenvolvimento humano e de um fenómeno biopsicossocial complexo, pautado por transformações biológicas, psicológicas, bem como sociais (Birren e Schaie, 2001; Fontaine, 2000; Oliveira, 2010; Spar e La Rue, 1998). Neste trabalho focamo-nos particularmente na componente psicológica, especificamente nos aspetos cognitivos do envelhecimento.

Alterações Neuroanatómicas Decorrentes do Processo do Envelhecimento

No decorrer do envelhecimento observam-se nos cérebros de um número relevante de indivíduos alterações anatómicas, assim como químicas. As primeiras referem-se a uma atrofia cortical e subcortical, mais evidente nas zonas frontais, degeneração sináptica, diminuição do fluxo sanguíneo e também decréscimo do metabolismo cerebral em várias áreas, embora mais marcadamente nas zonas frontais (Pardo et al., 2007). Já as alterações químicas acontecem sobretudo nas zonas pré-

frontais, hipocampo e zonas neocórtex, caracterizando-se por uma diminuição de neurotransmissores, tais como a serotonina, a acetilcolina e a dopamina, que têm considerável importância na regulação do humor, na memória, assim como na aprendizagem (Buckner, 2004; Pardo et al., 2007).

Também a nível funcional se registam alterações nos idosos. Investigações feitas com técnicas de Ressonância Magnética Funcional revelam uma diminuição da ativação cerebral nos idosos, numa série de tarefas cognitivas, nomeadamente de memória (Cabeza, 2001). Também se constata que os indivíduos em idade avançada perdem a forte lateralização das tarefas, observando-se frequentemente um padrão de ativação bilateral (Buckner, 2004; Pardo et al., 2007).

No decorrer destas alterações cerebrais, evidencia-se a deterioração de algumas funções cognitivas, sendo as mais afetadas a atenção, a memória, a capacidade perceptiva e espacial, as funções executivas e a velocidade de processamento (Lindeboom e Weinstein, 2004). Passamos a focar a nossa atenção nos aspetos atencionais e mnésicos.

Alterações Cognitivas Decorrentes do Processo do Envelhecimento

Dificuldades Atencionais nos Idosos

De entre outros domínios, os processos atencionais sofrem declínios no decurso do envelhecimento (Craik e Salthouse, 2000; Styles, 2005). A atenção tem sido apontada como um mecanismo cognitivo multidimensional, sendo um pré-requisito para um desempenho eficaz em tarefas de memória e de aprendizagem. É uma capacidade que possibilita também ao indivíduo processar informações, pensamentos ou ações relevantes, enquanto ignora outros irrelevantes (Craik e Salthouse, 2000; Feldman, 2001; Gleitman, Fridlund, e Reisberg, 2007; Styles, 2005). Segundo a literatura, podemos destacar os seguintes tipos de processos atencionais: seletiva, dividida, sustentada e alternada, para além do estado de alerta (*arousal*). A atenção seletiva refere-se à capacidade de focar um estímulo em detrimento de outro, sendo esta a mais afetada por elementos distrativos ambientais. A atenção dividida consiste

na capacidade de direcionar a atenção em simultâneo para vários estímulos. A atenção sustentada diz respeito à capacidade de manter a atenção num estímulo ao longo de um determinado período de tempo. Finalmente, a atenção alternada corresponde à capacidade do indivíduo mudar os focos de atenção de um estímulo para o outro e mover-se entre tarefas que têm diferentes exigências cognitivas (Gleitman et al., 2007; Styles, 2005).

Por se tratarem das capacidades atencionais mais afetadas na população idosa, vamos dar especial enfoque ao processo de atenção seletiva, assim como ao processo de atenção dividida. A inibição de informações irrelevantes (atenção seletiva) e a capacidade de distribuir a atenção por diferentes tarefas num dado momento (atenção dividida), encontram-se particularmente degradadas na população idosa, fruto de mudanças anatómicas do lóbulo frontal (Woodruff-Park, 1997). Deste modo, na realização de tarefas, nomeadamente em situações de atenção dividida e seletiva, se a informação não for bem codificada, também não será bem recuperada, o que tem implicações a nível mnésico (Craik, Govoni, Naveh-Benjamin, e Anderson, 1996). Em termos desenvolvimentais, a capacidade atencional melhora até à idade adulta e atinge o seu máximo entre os 18 e os 30 anos, iniciando um decréscimo progressivo com o envelhecimento (Hawkins, Kramer, e Capaldi, 1992). Estes resultados são ainda consistentes com os obtidos por vários investigadores, nomeadamente Huang-Pollock, Carr e Nigg (2002) que salientam que quer a capacidade, quer mesmo a velocidade disponível para se processar informações do meio, aumentam durante a fase de maturação do sistema cognitivo humano, e declinam na fase do envelhecimento, o que significa que crianças e idosos apresentam dificuldades, particularmente em tarefas de atenção seletiva e de atenção dividida.

Num estudo de Allen, Weber e Madden (1994) comparou-se o desempenho de jovens adultos e idosos em tarefas Go/No-Go, isto é, tarefas que pressupõem que o indivíduo tenha uma determinada resposta na presença de um estímulo e iniba a sua resposta na presença de outros estímulos (seleciona o estímulo alvo e inibe a resposta aos outros estímulos). Os resultados indicaram que existem diferenças etárias claras neste tipo de tarefa, sendo que os idosos mostram maior número de erros do tipo

“Go”, ou seja, não respondem ao estímulo alvo. Outra investigação mostrou resultados semelhantes, acrescentando ainda que os tempos de reação dos idosos (isto é, o tempo que o indivíduo demora a responder ao estímulo) são superiores em relação aos jovens adultos (Madden e Langley, 2003). Estes autores concluem ainda que o pior desempenho observado nos idosos se deve à sobrecarga de estímulos, que dificulta a inibição de informações irrelevantes.

Dificuldades Mnésicas nos Idosos

Define-se memória como, o processo pelo qual codificamos, armazenamos e recuperamos informação. É assim um processo de aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Segundo modelos atuais, existem dois tipos de memória: a memória declarativa ou explícita (capacidade de memorização de informações verbalizáveis) e a memória procedimental ou implícita (não envolve a evocação intencional, mas sim habilidades e hábitos). A memória declarativa engloba três tipos: memória sensorial, a curto-prazo e a longo-prazo. A memória sensorial refere-se ao armazenamento inicial e momentâneo de informação, sendo por isso a primeira etapa no processo de memorização. Por outro lado, a memória a curto-prazo diz respeito ao armazenamento de capacidade limitada e que opera em curtos intervalos de tempo. Este tipo de memória subdivide-se em memória primária, que é a retenção de pequenas informações e memória de trabalho, que diz respeito ao processamento da informação em famílias de conceitos. Já a memória a longo-prazo, engloba o armazenamento informacional de capacidade ilimitada e de carácter duradouro. Ainda neste último tipo mnésico, podemos identificar a memória semântica (que se refere à memorização de fatos gerais), memória episódica (memorização de coisas e de eventos associados a um tempo ou lugar particular) e memória prospetiva (retenção de informações que constituem uma intenção de ação) (Bjork e Bjork, 1996; Feldman, 2001; Gleitman et al., 2007).

Nos idosos são observadas dificuldades na memória sensorial que são muitas vezes devidas a deficiências sensoriais, decorrentes do processo de envelhecimento.

Sendo esta a primeira porta de entrada da informação no processo mnésico, muitas vezes os declínios sensoriais podem ser responsáveis por piores desempenhos da memória a curto-prazo (Balota, Dolan, e Duchek, 2000; Craik e Salthouse, 2000).

A memória episódica tende a piorar com a idade e está relacionada com a dificuldade em atuar no ambiente. Vários autores referem este tipo de memória como a mais afetada nos idosos, devido a problemáticas da memória contextual, e que se refere à capacidade de associar traços mnésicos a contextos espaço-temporais, específicos às circunstâncias de um dado acontecimento (Balota et al., 2000; Craik e Salthouse, 2000). Estas alterações parecem estar dependentes da integridade dos lobos frontais, afetados no processo do envelhecimento (Craik e Salthouse, 2000; Lindeboom e Weinstein, 2004).

A memória semântica permanece pouco afetada com o passar da idade. Os idosos costumam ter um desempenho semelhante aos jovens em tarefas que dependem de conhecimentos adquiridos, ainda que muitas vezes o idoso necessite de mais tempo para recordar a informação (Balota et al., 2000; Craik e Salthouse, 2000).

Os indivíduos seniores apresentam também problemas ao nível da memória prospetiva, que estão associados a mudanças nos processos de atenção dividida, de recuperação, de evocação (i.e., no acesso à informação armazenada na memória a longo-prazo) e na capacidade de aprender novas informações (Balota et al, 2000; Craik e Salthouse, 2000).

No que diz respeito à memória implícita, de uma forma genérica, esta população não apresenta declínios, isto é, não se verificam dificuldades em tarefas automatizadas, à exceção dos casos em que outras doenças não permitam aos indivíduos realizarem dadas funções (Balota et al., 2000).

Já em tarefas de memória de trabalho, são evidentes alterações decorrentes do processo de envelhecimento. Os idosos mostram piores desempenhos sobretudo em tarefas de maior exigência cognitiva, isto é, tarefas que requerem um processamento mais ativo da informação, ao invés de apenas retenção (Balota et al, 2000; Craik e Salthouse, 2000). Possuímos uma memória a curto-prazo de capacidade limitada, que

depende dos recursos atencionais. Portanto, o desempenho na memorização de informações, nomeadamente no domínio da memória a curto-prazo depende da nossa capacidade atencional no momento da codificação da informação (McCabe, Roediger III, McDaniel, Balota, e Hambrick, 2010; Styles, 2005).

Por se tratar de uma capacidade mnésica muito afetada no decorrer do processo do envelhecimento e cujo desempenho depende muito da integridade da capacidade atencional, focamo-nos agora na memória de trabalho.

Memória de Trabalho

Baddeley definiu memória de trabalho como um sistema de armazenamento e manipulação temporária da informação durante a realização de um conjunto de tarefas cognitivas, como compreensão, aprendizagem e raciocínio. Segundo este autor, a memória de trabalho compreende quatro componentes: sistema executivo central, com capacidades de atenção e seleção; laço fonológico ou articulatório, responsável pelo processamento do material verbal; bloco de notas viso-espacial, que corresponde ao armazenamento de informação visual e espacial; e o *buffer* episódico, responsável pela integração da informação verbal e espacial, bem como destas com a memória a longo-prazo, integrando a informação num código multimodal (Baddeley, 2010). As tarefas de memória de trabalho contêm componentes de armazenamento, processamento ativo e atualização do material registado, por isso, para muitos autores esta capacidade de memória está estritamente relacionada com o desempenho dos processos atencionais. De facto, o executivo central do modelo de Baddeley é responsável pelo controlo do processamento na memória de trabalho, incluindo a focalização da atenção, crucial para se atingirem os objetivos da tarefa, tomada de decisão e recuperação da memória (Engle, 2002; McCabe et al., 2010). As tarefas de memória de trabalho dependem inequivocamente do sistema executivo central, que tende a degradar-se no processo de envelhecimento, muito devido a modificações no lobo frontal, já supracitadas (Balota et al., 2000; Craik e Salthouse, 2000; McCabe et al., 2010; Styles, 2005). Uma das explicações para o declínio acentuado da memória de

trabalho nos idosos tem a ver com uma maior escassez dos seus recursos cognitivos, escassez essa que impõe limitações nas tarefas que apresentam maior sobrecarga de memória ou que exigem maiores recursos de processamento (Craik, Morris, Morris, e Loewen, 1990). Alguns autores centram-se ainda na íntima relação entre a memória e a atenção, defendendo mesmo a ideia de que estes processos não devem ser considerados como distintos (Balota et al., 2000). Os recursos de processamento nos idosos são restringidos na presença de pensamentos irrelevantes à tarefa, como devaneios e interpretações inadequadas da situação. Os idosos têm assim maior probabilidade de aceitar pensamentos irrelevantes, levando-os a afastarem-se dos objetivos da função. Portanto, em tarefas de memória de trabalho, esta população manifesta maior distração com informações irrelevantes, como por exemplo estímulos/detalhes ambientais, o que resulta numa tarefa mal resolvida (Kester, Benjamin, Castel, e Craik, 2002). Parece assim evidente que o próprio ambiente circundante pode representar um meio facilitador de retenção de informação ou pelo contrário, ser distrativo.

São vários os tipos de tarefas de memória de trabalho utilizadas na população sénior. Ainda que na maioria das tarefas se identifiquem piores desempenhos neste grupo de indivíduos quando comparados com jovens adultos, estas diferenças são menos evidentes em tarefas simples de *span* (tarefas onde se pede ao sujeito que repita dígitos ou palavras, na mesma ordem ou na ordem inversa, imediatamente após tê-los ouvido ou visto) do que em tarefas mais complexas, que requerem um processamento ativo, além da retenção da informação (Craik e Salthouse, 2000). Numa investigação de Salthouse e Babcock (1991) foi apresentada uma tarefa aos sujeitos que consistia na exposição de duas parcelas, que deveriam ser somadas pelos participantes; o seu resultado devia ser ainda memorizado para somar a parcelas seguintes. No final da apresentação das parcelas, era pedido aos sujeitos que evocassem os resultados, por ordem. Nesta investigação constatou-se que, à semelhança de outras tarefas, em tarefas de amplitude de cálculo, os idosos evidenciam claros declínios de desempenho em relação aos jovens.

Alterações Mnésicas “Normais” e Demenciais

Como referido anteriormente, o processo de envelhecimento que o Homem atravessa acarreta algumas alterações, sobretudo mnésicas. Importa, contudo, diferenciar as alterações mnésicas normais decorridas deste processo das relacionadas com patologias específicas, tais como as demências que se observam em maior prevalência nos idosos. Porém, as alterações mnésicas provenientes do envelhecimento não são sinónimas de demência. De acordo com DSM-IV-TR (APA, 2006), a demência caracteriza-se, essencialmente, pelo desenvolvimento de défices cognitivos múltiplos que incluem diminuição da capacidade de memória e, pelo menos, um dos seguintes sintomas: afasia, apraxia, agnosia ou perturbação na capacidade de execução. Concomitantemente a este declínio cognitivo progressivo, os indivíduos podem desenvolver sintomas comportamentais e psicológicos, como agressividade, comportamentos desinibidos, depressão e psicoses. Portanto, a demência é uma realidade patológica, que implica declínios em vários domínios: atenção, linguagem, capacidade percetiva, memória e funções executivas. Assim, a demência engloba problemas de memória, mas também afeta de forma paralela, outros domínios. Os declínios mnésicos “normais” do envelhecimento resultam de alterações neuroanatômicas “normais” e as demências podem ter diferentes etiologias que, em interação com fatores do meio apresentam diferentes manifestações (Ribeira, Ramos, e Sá, 2004). Parecem existir assim vários fatores, que estão na base da etiologia das demências, tais como, os fatores biológicos (hipertensão arterial, doenças cerebrovasculares e consumo de substâncias) e fatores psicossociais (escolaridade, rede de apoio social, atividades de lazer, entre outros) (Nunes, 2008).

Foquemo-nos nas alterações mnésicas decorrentes dos vários tipos de demências. A doença de Alzheimer (DA) é a principal manifestação de demência, revelando-se em 50-60% dos casos (Lobo et al., 2000; Qiu, DeRonchi, e Fratiglioni, 2007; Ribeira et al., 2004; Stevens et al., 2002), seguida pela demência vascular, com 10-20% dos casos (Hoe e Thompson, 2010). Outros tipos de demência, tais como a frontotemporal, demência por corpos de Lewy, demência secundária a doença de

Huntington e a demência secundária a doença de Parkinson são menos frequentes (Bouwens, van Heugten, e Verhey, 2009; Lobo et al., 2000; Stevens et al., 2002).

Particularmente na DA, a memória de trabalho encontra-se claramente prejudicada, uma vez que o executivo central e o bloco de notas viso-espacial apresentam-se afetados, desde as fases iniciais. Importa referir que também a memória episódica, que marca o início da DA, e a memória semântica se encontram em declínio. Já a memória procedimental permanece intacta, ou é afetada ligeiramente (Nunes, 2008). Os estudos têm indiciado que, a principal complicação nos doentes de Alzheimer é a progressiva perda de informação ao longo do tempo, chegando a apresentar elevadas taxas de esquecimento em fases avançadas da doença. Esta taxa progressiva de esquecimento constitui-se como uma medida fulcral para o diagnóstico diferencial entre um quadro patológico demencial e o processo do envelhecimento “normal” (Johnson, Storandt, e Balota, 2003).

Nas demências por corpos de Lewy, caracterizadas por flutuação cognitiva, parkinsonismo (bradicinesia e rigidez), bem como alucinações visuais (APA, 2006), as dificuldades mnésicas vão aparecendo conforme a evolução da doença. É de referir contudo que, habitualmente os doentes com esta demência têm fraco desempenho em tarefas de memória de trabalho, justificado pelo facto de apresentarem concomitantemente défices atencionais e executivos. Ainda que não seja tão marcado como na DA, neste tipo a memória episódica também se encontra afetada, assim como a memória semântica (Metzler-Baddeley, 2007).

No que concerne às demências vasculares, os declínios mnésicos dependem da área afetada pela lesão cerebral (O’Brien, Erkinjuntti, e Reisberg, 2003).

No que diz respeito a dificuldades de memória nas demências frontotemporais, estas estão dependentes também da área afetada. Assim, existem três tipos de demências frontotemporais: a demência temporal (afasia progressiva não flutuante), cuja principal característica são as alterações de linguagem; a demência frontal, cuja alteração principal se refere a componentes comportamentais e de funcionamento executivo; e a demência semântica, onde se evidencia a perda da capacidade de

nomear e compreender palavras. Portanto, ainda que presente neste tipo de demências, a componente mnésica não é a alteração nuclear (Neary, Snowden, e Mann, 2005).

Conclusão

A investigação na área da memória e dos processos atencionais na população idosa é fundamental, sobretudo porque no processo do envelhecimento podemos encontrar alterações mnésicas e atencionais “normais” ou patológicas (como é o caso dos quadros demenciais). Portanto, é necessária ponderação no diagnóstico de perturbações mnésicas no idoso. De facto, e como podemos constatar, o envelhecimento, fase do desenvolvimento humano, é caracterizado por alterações profundas, nos domínios biológico, social e psicológico (Fontaine, 2000). É assim necessário percebermos a diferença entre o envelhecimento “normal” e o envelhecimento patológico. Ter dificuldades de memória não significa que se sofre de demência, e falando nesta, entramos num campo patológico (Nunes, 2008). Ainda assim, é perfeitamente possível os psicólogos e outros profissionais intervirem no processo do envelhecimento, tal como nos quadros patológicos, de forma a retardarem alguns dos declínios subjacentes. O cérebro possui uma característica única de plasticidade, que permite ao Homem trabalhá-lo, de forma a protelar declínios cognitivos, ainda que no idoso essa capacidade seja limitada (Baltes, 1987, cit. por Pinto, 1999). Uma das medidas terapêuticas que se tem mostrado particularmente eficaz no sentido de proporcionar melhor qualidade de vida ao idoso, atrasando o declínio dos processos mnésicos e atencionais, diz respeito à estimulação cognitiva (Tardif e Simard, 2011).

Referências

- Allen, P. A., Weber, T. A., e Madden, D. J. (1994). Adult age differences in attention: filtering or selection? *Journal of Gerontology*, 49(5), 213-222. doi: 10.1093/geronj/49.5.P213
- American Psychiatry Association [APA] (4ª Ed.). (2006). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), R136-R140. doi: 10.1016/j.cub.2009.12.014
- Balota, D. A., Dolan, P. O., e Duchek, J. M. (2000). Memory changes in healthy young and older adults. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 395–410). Oxford University Press.
- Birren, J. E., e Schaie, K. W. (2001). *Handbook of the Psychology of Aging* (5ª ed.). New York: Academic Press.
- Bjork, E. L., e Bjork, R. A. (1996). *Memory* (2ª ed.). London: Academic Press, Inc.
- Bouwens, S.F.M., van Heugten, C.M., e Verhey, F.R.J. (2009). Association between cognition and daily life functioning in dementia subtypes. *Int. J. Geriatr. Psychiatry*, 24, 764-769. doi: 10.1002/gps.2193
- Buckner, R. L. (2004). Memory and Executive Function in Aging and AD: Multiple Factors that Cause Decline and Reserve Factors that Compensate. *Neuron*, 44(1), 195-208. doi: 10.1016/j.neuron.2004.09.006
- Cabeza, R. (2001). Functional Neuroimaging of cognitive aging. In R. Cabeza & A. Kingstone (Eds.), *Handbook of functional neuroimaging of cognition*. London: MIT Press.
- Craik, F. I. M., Govoni, R., Naveh-Benjamin, M., e Anderson, N. D. (1996). The effects of divided attention on encoding and retrieval processes in human memory. *Journal of Experimental Psychology*, 125(2), 159-180. doi: 10.1037/0096-3445.125.2.159
- Craik, F. I.M., Morris, L. W., Morris, R. G., e Loewen, E. R. (1990). Relations between source amnesia and frontal lobe functioning in older adults. *Psychology and Aging*, 5(1), 148-151. doi: 10.1037/0882-7974.5.1.148
- Craik, F. I. M., e Salthouse, T. A. (2000). *The Handbook of Aging and Cognition* (2ª ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engle, R. W. (2002). Working Memory Capacity as Executive Attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 19-23.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia* (5ª edição). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Editores.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Gleitman, H., Fridlund, A., e Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. (7ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Editores.
- Hawkins, H. L., Kramer, A. F., e Capaldi, D. (1992). Aging, exercise, and attention. *Psychology and Aging*, 7(4), 643-653. doi: 10.1037/0882-7974.7.4.6431
- Hoe, J., e Thompson, R. (2010). Promoting positive approaches to dementia care in nursing. *NUST*, 25 (4), 47-56.
- Huang-Pollock, C. L., Carr, T. H., e Nigg, J. T. (2002). Development of selective attention: Perceptual load influences early versus late attentional selection in children and adults. *Developmental Psychology*, 38(3), 363-375. doi: 10.1037/0012-1649.38.3.363
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011). *Censos 2011 – Resultados Provisórios*. Lisboa: INE, I.P.
- Johnson, D. K., Storandt, M., e Balota, D. A. (2003). Discourse analysis of logical memory recall in normal aging and in dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychology*, 17(1), 82-92. doi: 10.1037/0894-4105.17.1.82
- Kester, J. D., Benjamin, A. S., Castel, A. D., e Craik, F. I. M. (2002). Memory in Elderly People. In A. Baddeley, B. Wilson & M. Kopelman (Eds.), *Handbook of Memory Disorders* (pp. 543-568). London: Wiley.
- Lindeboom, J., e Weinstein, H. (2004). Neuropsychology of cognitive ageing, minimal cognitive impairment, Alzheimer's disease, and vascular cognitive impairment. *European Journal of Pharmacology*, 490(1-3), 83-86. doi: 10.1016/j.ejphar.2004.02.046
- Lobo, A., Launer, L. J., Fratiglioni, L., Andersen, K., Di Carlo, A., Breteler, M. M. B., . . . Hofman, A. (2000). Prevalence of dementia and major subtypes in Europe: A collaborative study of population-based cohorts. *Neurology*, 54(11 SUPPL. 5), S4-S9.
- Madden, D. J., e Langley, L. K. (2003). Age-related changes in selective attention and perceptual load during visual search. *Psychology and Aging*, 18(1), 54-67. doi: 10.1037/0882-7974.18.1.54
- McCabe, D. P., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., e Hambrick, D. Z. (2010). The Relationship Between Working Memory Capacity and Executive Functioning: Evidence for a Common Executive Attention Construct. *Neuropsychology*, 24(2), 222-243. doi: 10.1037/a0017619
- Metzler-Baddeley, C. (2007). A Review of Cognitive Impairments in Dementia with Lewy Bodies Relative to Alzheimer's Disease and Parkinson's Disease with Dementia. *Cortex*, 43(5), 583-600. doi: 10.1016/s0010-9452(08)70489-1
- Neary, D., Snowden, J., e Mann, D. (2005). Frontotemporal dementia. *The Lancet Neurology*, 4(11), 771-780. doi: 10.1016/s1474-4422(05)70223-4
- Nunes, B. (2008). *Memória: Funcionamento, Perturbações e Treino*. Lisboa: Lidel, edições técnicas, lda.

- O'Brien, J. T., Erkinjuntti, T., Reisberg, B., Roman, G., Sawada, T., Pantoni, L., . . . DeKosky, S. T. (2003). Vascular cognitive impairment. *The Lancet Neurology*, 2(2), 89-98. doi: 10.1016/s1474-4422(03)00305-3
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso* (4ª ed.). Porto: Livpsic.
- Pardo, J. V., Lee, J. T., Sheikh, S. A., Surerus-Johnson, C., Shah, H., Munch, K. R., . . . Dysken, M. W. (2007). Where the brain grows old: Decline in anterior cingulate and medial prefrontal function with normal aging. *NeuroImage*, 35(3), 1231-1237. doi: 10.1016/j.neuroimage.2006.12.044
- Pinto, A. C. (1999). Problemas de memória nos idosos: Uma revisão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3(2), 253-295.
- Qiu, C., De Ronchi, D., e Fratiglioni, L. (2007). The epidemiology of the dementias: an update. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 380-385. doi: 10.1097/YCO.1090b1013e32816ebc32817b.
- Ribeira, S., Ramos, C., e Sá, L. (2004). Avaliação inicial da demência. *Rev. Port. Clin. Geral*, 20, 569-577.
- Salthouse, T. A., e Babcock, R. L. (1991). Decomposing adult age differences in working memory. *Developmental Psychology*, 27(1), 763-776. doi: 10.1037/0012-1649.27.5.763
- Spar, J. A., e La Rue, A. (1998). *Guia Prático de Psiquiatria Geriátrica* Lisboa: Climepsi Editores
- Stevens, T., Livingston, G., Kitchen, G., Manela, M., Walker, Z., e Katona, C. (2002). Islington study of dementia subtypes in the community. *British Journal of Psychiatry*, 180, 270-276.
- Styles, E. A. (2005). *Attention, Perception and Memory. An Integrated Introduction* (1ª ed.). New York: Psychology Press.
- Tardif, S., e Simard, M. (2011). Cognitive stimulation programs in healthy elderly: A review. *International Journal of Alzheimer's Disease*.
- Woodruff-Pak, D. S. (1997). *The neuropsychology of aging*. Malden: Blackwell.
- World Health Organization [WHO] (2001). *The world health report*. Geneva: WHO.
- World Health Organization [WHO] (2011). *World Health Statistics 2011*. Geneva: WHO.

MNESIC AND ATTENTIONAL CHANGES IN ELDERLY

Abstract: Aging is a phase of the human development, marked by biological, psychological and social changes. Concerning the psychological disorders, particularly in the cognitive domain, the elderly have marked difficulties on attention and memory. In this review, we focus particularly on how selective and divided attention is affected by normal aging, as well as work memory. Some reference is also made to the relation between attentional processes and memory deficits. We also specify memory changes that occur from the normal aging process and how these might also be observed in several types of dementia.

Keywords: Aging; Changes on Attention; Memory Changes; Working memory; Dementia.

INDIVIDUAÇÃO PARENTAL E QUALIDADE DE LIGAÇÃO AOS PARES NA ADAPTAÇÃO PSICOSSOCIAL

Marta Costa²²

Catarina Pinheiro Mota²³

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

Perante o processo de divórcio, uma ligação parental positiva proporciona uma individuação bem-sucedida, o que é fundamental na adaptação psicossocial dos adolescentes, reflectindo-se ainda nas vivências com os pares. Objectivamos analisar o papel do processo de individuação parental no desenvolvimento da auto-estima, assim como o papel moderador da ligação aos pares e da configuração familiar na associação anterior, incluindo ainda o *coping* como variável predita. Fazem parte da amostra 399 participantes, com idades entre os 15 e os 18 anos de ambos os sexos, provenientes de famílias intactas e divorciadas. Os resultados revelam que a individuação parental é melhor preditora que a ligação aos pares e a configuração familiar na explicação das diferenças encontradas na predição das variáveis *coping* e auto-estima.

Palavras-chave: Configuração familiar; Adolescência; Individuação; Coping e Auto-estima.

²² Mestre em Psicologia Clínica. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Departamento de Educação e Psicologia – Edifício do CIFOP – Rua Dr. Manuel Cardona – UTAD, Apartado 1013, 5001-558 Vila Real, Portugal. marta_costa20@hotmail.com;

²³ Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Departamento de Educação e Psicologia – Edifício do CIFOP – Rua Dr. Manuel Cardona – UTAD, Apartado 1013, 5001-558 Vila Real, Portugal. catppmota@utad.pt; Investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Endereço de Contacto: Marta Costa & Catarina Pinheiro Mota; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Departamento de Educação e Psicologia – Edifício do CIFOP – Rua Dr. Manuel Cardona – UTAD, Apartado 1013, 5001-558 Vila Real, Portugal; marta_costa20@hotmail.com; catppmota@utad.pt.

INTRODUÇÃO

Implicações do processo de Individuação no Desenvolvimento dos Adolescentes

As ligações estabelecidas precocemente com as figuras cuidadoras são preponderantes no desenvolvimento da criança, já que as “respostas” dadas em função das suas necessidades irão proporcionar-lhe sentimentos de segurança (Ainsworth, 1969; 1989; Bowlby, 1988). Estas ligações assentes numa base segura contribuem para o estabelecimento de uma vinculação segura com as figuras parentais, fornecendo sentimentos de confiança e segurança que permitem a exploração do meio que o rodeia, facilitando por sua vez o processo de individuação (van Wel, Bogt & Raaijmakers, 2001).

O processo de vinculação refere-se, assim, a uma tendência inata do ser humano para se ligar aos outros, sendo um laço afectivo forte estabelecido com o outro, caracterizando-se pela sua permanência no tempo e pela procura de proximidade quer física quer emocional (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1988). Ainsworth (1969) desenvolveu o conceito de base segura no sentido de explicar a importância da qualidade da ligação num ambiente de protecção, conferindo ao indivíduo estabilidade emocional, o que leva à criação de uma imagem mais positiva acerca de si e do outro, facultando-lhe maior segurança e confiança na interacção com o exterior e com os outros, revelando-se inclusivamente no relacionamento com os pares. Existe, desta forma, uma reciprocidade entre a criação de uma base segura e a exploração do meio, já que na existência de uma base segura, perante qualquer ameaça poderão socorrer-se dessa base segura, como um porto seguro que lhes confere segurança, não se sentindo portanto tão inibidos nas suas interacções (Holmes, 2001).

A construção da base segura vai sendo edificada a partir dos modelos internos dinâmicos que o indivíduo vai construindo acerca de si próprio e dos outros, a partir das suas experiências, envolvendo assim esquemas, representações, crenças, sentimentos (Bowlby, 1988). Estes modelos internos dinâmicos são construídos a partir dos primeiros meses de vida, logo os acontecimentos de vinculação (Fonagy, Steele & Steele, 1992) e o suporte emocional facultado pela família tornam-se

precocemente relevantes (Peixoto, 2004). Perante acontecimentos de vida percebidos como negativos, como poderá ser o caso do processo de divórcio, os indivíduos poderão criar representações negativas de si e dos outros, podendo estes modelos gerar angústia, o que levará a que o indivíduo deixe de confiar na base segura, encontrando-se mais susceptível a situações de risco, criando maior vulnerabilidade à desadaptação, daí a importância da qualidade da relação parental (Holmes, 2001).

Os modelos de vinculação desenvolvidos dependem assim da qualidade da relação parental e da construção da base segura, que fornecem sentimentos de segurança e confiança ao indivíduo o que facilita a interação com o meio (Ainsworth, 1989). Os indivíduos seguros vão ganhando assim mais autonomia, aproximando-se na fase da adolescência dos pares, com os quais se identificam pela similitude de vivências, proximidade, reciprocidade, partilha de experiências, facilitando o processo de individuação (Fleming, 2005). Esta alteração dos comportamentos de vinculação permite aos adolescentes experienciarem o distanciamento relativamente às figuras parentais, dando a possibilidade de separação das figuras parentais, sabendo no entanto que podem recorrer a elas sempre que necessitarem, sendo este processo fundamental para o seu desenvolvimento psíquico e emocional (Soares, 1996). O adolescente passa por um período em que, embora elabore a sua separação-individuação, necessita de se manter vinculado aos pais, desejando também ele tornar-se uma figura de vinculação (Soares, 2004). Perante o processo de divórcio, os adolescentes podem encontrar nos pares apoio físico e emocional, constituindo-se estes como verdadeiros portos seguros (Fleming, 2005), mantendo-se os pais como base segura aos quais recorrem caso necessitem (Rocha, 2008).

Os adolescentes vivenciam, assim, um conflito entre a necessidade de maior individuação parental (permitindo-lhe maior independência e autonomia) transferindo gradualmente as figuras significativas (primeiramente os pais, depois os pares, até ao companheiro amoroso), desejando, no entanto, manter a disponibilidade parental (Matos & Costa, 1996).

A adaptação psicossocial dos adolescentes (*coping* e auto-estima) e a relevância da individualização parental e configuração familiar

Perante a necessidade de compreender de que forma os adolescentes fazem face às adversidades, nomeadamente de que forma encontram estratégias para enfrentar a dinâmica inerente ao processo de divórcio incluímos o *coping* no nosso estudo. Este conceito refere-se às respostas dadas pelo indivíduo perante a avaliação de situações, as quais percepciona como tendo sido prejudicadas ou ameaçadas (Folkman & Moskowitz, 2004). O *coping* diz respeito a estratégias encontradas pelos indivíduos para lidarem com as trocas entre si e o meio perante adversidades (Mota & Matos, 2006). Estas estratégias estão associadas a modificações conscientes a nível cognitivo e/ou comportamental, no sentido de minimizar o sofrimento causado (Lisboa, Koller, Ribas, Bitencourt, Oliveira, Porciuncula, & Marchi, 2002). Lazarus (1993) distingue ainda o *coping* como estilo que se refere a características de personalidade, estando associado a factores disposicionais, e como processo que se prende com os esforços para o controlo do stress, ou seja, factores situacionais, daí que este último varie conforme o contexto situacional.

Ramires (2004) reporta a importância do desenvolvimento afectivo, cognitivo e social dos adolescentes, o que facilita a forma como encaram as transições familiares, ao contrário das crianças. A partir das experiências precoces, é na adolescência que se desenvolvem habilidades de *coping* que serão aplicadas em situações adversas no futuro, o que revela a importância da qualidade do relacionamento parental para gerir conflitos (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005).

Seiffge-Krenke e Beyers (2005) destacam, no seu estudo com 112 participantes com idades entre os 14 e os 21 anos, a importância da construção de uma vinculação segura na resolução de problemas, sendo que os indivíduos que percepcionam a sua família e pares como suporte desenvolvem estratégias activas de *coping*. Ramires (2004) reforça a preponderância dos vínculos estabelecidos para fazer face às transições familiares. A literatura tem vindo a salientar o facto de adolescentes com vinculação segura serem mais confiantes (Allen, Moore, Kuperminc, & Bell, 1998), ao passo que adolescentes em que o seu desenvolvimento é pautado por uma vinculação

insegura apresentam maiores dificuldades em utilizar diferentes estratégias de *coping* (DiFilippo & Overholser, 2000).

Considerámos importante incluir como variável também a auto-estima, mencionada em vários estudos, no caso das transições familiares. A auto-estima é vista como uma componente avaliativa do auto-conceito (Wilkinson, 2004), embora sofrendo alterações consoante a fase de desenvolvimento humano. Tal como referem Robins e Trzesniewski (2005), os níveis de auto-estima encontram-se elevados na infância, diminuindo significativamente na adolescência (associada às alterações corporais), aumentando gradualmente durante a vida adulta, decrescendo novamente nos idosos. No entanto, os mesmos autores salientam que embora existam estas oscilações, indivíduos que apresentem bons níveis de auto-estima num determinado período da sua vida tendem a manter melhores níveis, comparativamente àqueles que sempre apresentaram baixos níveis de auto-estima. A variável auto-estima é focada no caso das transições familiares, uma vez que uma boa auto-estima faculta recursos para desenvolver relações positivas e tanto as figuras parentais como o grupo de pares são importantes neste ajustamento (Mota & Matos, 2008).

Peixoto (2004) refere a importância do apoio facultado pela família no desenvolvimento de bons níveis de auto-estima, em comparação com o apoio oferecido pelo grupo de pares, já que a relação estabelecida com as figuras parentais é que fornecerá o suporte/recursos para o desenvolvimento das relações com o exterior, inclusivamente com os pares. Assim, a qualidade das ligações com as figuras de vinculação encontra-se associada aos níveis de auto-estima dos adolescentes, sendo que aqueles que desenvolveram relações positivas com as suas figuras de vinculação estão mais capazes de pensar acerca de si (Soares, 2004). Mota e Matos (2009) referem no seu estudo com 403 participantes com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos que a auto-estima dos adolescentes não apresenta diferenças significativas em função da sua configuração familiar, isto é, parece não existir uma associação entre o facto de os adolescentes provirem de famílias intactas ou divorciadas e os níveis de auto-estima dos adolescentes. Já Armdsen e Grennberg (1987) haviam verificado no seu estudo com 179 participantes, com idades entre os 16 e os 29 anos de idade, a

relevância da ligação parental e da ligação ao grupo de pares nos níveis de auto-estima.

Refira-se ainda que na fase da adolescência os pares são primordiais no acompanhamento de todas as mudanças que lhe estão inerentes, auxiliando a construção da auto-estima e a procura de identidade, num sentimento de partilha e similitude de vivências (Soares, 1990).

Pais e Pares no Processo de Divórcio

O estudo das transições familiares é relevante na medida em que afecta de forma diferenciada cada um dos seus intervenientes, sendo importante a compreensão dos seus efeitos (Ramires, 2004). O processo de divórcio abarca várias mudanças, nomeadamente a relação entre pais e filhos poderá ser alterada, já que se trata de um processo que implica perda e sofrimento, é ainda necessário fazer face à reorganização quer da vida afectiva quer social, existindo ainda implicações ao nível profissional, económico, contextual e relacional (Ramires, 2004). No entanto, o divórcio poderá ser visto também numa perspectiva mais positiva quando se trata do abandono de um clima conflituoso, proporcionando um melhor crescimento pessoal, melhores níveis de bem-estar e relacionamentos mais aprazíveis (Ramires, 2004).

Hetherington e Stanley-Hagan (1999) destacam a importância de um ambiente familiar agradável composto por pai e mãe, contudo, este poderá constituir-se como um ambiente de risco para a criança quando existem conflitos entre as figuras parentais, sendo que neste caso as famílias monoparentais proporcionarão à criança um melhor ajustamento. Desta forma, salienta-se a relevância da qualidade das relações construídas com os pais para fazer face ao divórcio.

Ao mesmo tempo, no caso dos adolescentes, perante a crise que atravessa o processo de divórcio, estes encontram no grupo de pares um suporte alternativo, pois o seu desenvolvimento cognitivo permite uma melhor compreensão e percepção dos aspectos inerentes a tal transição (Moura & Matos, 2008). A relação estabelecida com os pares é facilitada pela qualidade da relação construída com as figuras parentais, embora a relação com os pares nunca venha substituir o papel das figuras parentais,

sendo por isso necessário encontrar o ponto de equilíbrio entre o desejo de maior individuação parental mantendo, no entanto, a ligação com essas figuras (Fleming, 2003). Desta forma, através das relações criadas com as figuras parentais e posteriormente com os pares, o adolescente cria um ideia positiva de si, sentindo-se mais seguro, voltando-se mais para o exterior, sendo capaz de solicitar auxílio quando necessário.

A literatura tem vindo, assim, a abordar a importância da ligação às figuras parentais no desenvolvimento emocional da criança/adolescente (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1988). Deste modo, este estudo pretende perceber a construção das relações, num período específico do desenvolvimento humano, a adolescência, caracterizada pela procura da individuação parental, mas também pela ligação aos pares, e ainda perceber a forma como os adolescentes encaram as transições familiares, nomeadamente o processo de divórcio. Partindo da teoria da vinculação (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1988), pretende-se entender de que forma estas relações estabelecidas precocemente com as figuras cuidadoras poderão ser significativas no desenvolvimento emocional e relacional dos adolescentes, nomeadamente no relacionamento com os pares. Neste período da adolescência, os pares revelam-se como um suporte complementar, podendo vir a constituir-se como verdadeiros portos seguros que auxiliam face às adversidades (Fleming, 2005). Incluímos, assim, como variáveis, para além da individuação parental que é proeminente nesta fase, o *coping* e a auto-estima no sentido de compreender de que forma os adolescentes de diferentes configurações familiares são afectados.

Estudo Empírico

Objetivos e Hipóteses

Este estudo objectiva analisar em que medida o processo de individuação, bem como a ligação aos pares e o *coping* em adolescentes de diferentes configurações familiares contribuem para o desenvolvimento da auto-estima. Pretende-se ainda compreender o papel moderador da qualidade da ligação aos pares e da configuração familiar na associação entre a individuação aos pais e o *coping* e auto-estima. A partir

deste estudo espera-se que a individuação parental e a ligação aos pares predigam a auto-estima. Prevê-se ainda que a qualidade de ligação aos pares e a configuração familiar não desempenhem o efeito moderador entre a individuação parental e o desenvolvimento do *coping* e auto-estima.

Método

Participantes

A amostra da investigação é constituída por 399 participantes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ($M=16.43$; $DP=1.03$). Sendo 250 (62.7%) elementos do sexo feminino e 149 (37.3%) do sexo masculino. A maioria dos participantes encontra-se no tipo de ensino regular ($n=364$, 91.2%) enquanto apenas 35 (8.8%) adolescentes frequentam o ensino profissional. A escolaridade encontra-se compreendida entre o 9º e o 12º ano de escolaridade ($M=10.97$; $DP=.875$). A idade do pai encontra-se situada entre os 34 e os 75 anos ($M=47.24$; $DP=5.709$), enquanto a idade da mãe varia entre os 32 e os 64 anos ($M=44.38$; $DP=4.877$). Grande parte dos participantes tem apenas um irmão, variando entre zero e 12 ($M=1.36$; $DP=1.351$). No que diz respeito à escolaridade dos pais, na figura paterna e materna a média de escolaridade ronda o 9º ano de escolaridade, ($M=8.55$; $DP=3.822$) e ($M=9.41$; $DP=3.719$) respectivamente, estando a escala compreendida entre o analfabetismo e o doutoramento (sendo cotada de 1º a 16º, em que a escolaridade equivale à conclusão do ano de escolaridade). No que se refere ao nível sócio-económico, o pai na sua maioria apresenta profissões que se inserem no nível sócio-económico médio-baixo, enquanto a mãe na sua maioria apresenta profissões que se encontram no nível sócio-económico médio-baixo e baixo. A maioria dos participantes provém de famílias intactas com 295 adolescentes (73.9%), 29 (7.3%) de cônjuges separados, 65 (16.3%) de famílias divorciadas e 10 (2.5%) em que um dos cônjuges terá falecido. Para facilitar as análises estatísticas, as últimas três categorias serão aglomeradas, uma vez que se tratam de famílias onde o adolescente coabita apenas com um dos pais.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram sujeitos a análises das propriedades psicométricas, recorrendo ao *alpha de cronbach* e às análises factoriais confirmatórias de primeira e segunda ordem (com recurso ao programa EQS, versão 6). Verificamos desta forma valores ajustados de consistência interna e índices de ajustamento adequados nas análises factoriais confirmatórias de primeira e segunda ordem, replicando-se a estrutura apresentada pelos autores originais.

O *Munich Inventory Test of Adolescence – MITA* (Walper, Schwarz, & Jurasic, 1996; Adaptação Portuguesa de Matos & Husgen, 2009) permite a avaliação da individuação bem sucedida em relação à mãe e ao pai, separadamente. É uma escala do tipo *Likert*, originalmente com 27 itens, havendo quatro possibilidades de resposta. Este instrumento apresenta seis escalas, sendo a *nurturance seeking* (manutenção do laço) composta por três itens (itens 1, 4 e 5), *denial of attachment needs* (negação das necessidades de vinculação) que engloba cinco itens (itens 2, 6, 16, 24, 27), *engulfment anxiety* (ansiedade de fusão e medo de controlo) com seis itens (itens 10, 12, 15, 17, 20 e 26), *fear of love withdrawal* (medo da perda do amor) com quatro itens (itens 7, 11, 13, 21) a *successful individuation* (individuação bem sucedida) com quatro itens (itens 3, 8, 14, 18) e *ambivalence* (ambivalência) com 5 itens (itens 9, 19, 22, 23, 25).

Para a análise dos dados recorreu-se apenas a três das escalas, consideradas pelo autor original como *Relatedness: Manutenção do Laço, Negação das Necessidades de Vinculação e Individuação bem sucedida*. Perante a amostra recolhida, foram observados alfas de *Cronbach* com valores moderadamente altos para ambas as versões (mãe e pai). Na dimensão Manutenção do Laço à mãe o valor de alfa de Cronbach é de .655 e ao pai o valor é de .795. Na dimensão Negação das Necessidades de Vinculação à mãe e ao pai os valores de consistência interna são de .651 e .608 respetivamente. Na dimensão Individuação Bem Sucedida à mãe o valor de alfa é .691 enquanto que para o pai é de .787. Estes valores demonstram razoáveis níveis de fiabilidade em cada uma das subescalas permitindo garantir a replicação das medidas dos constructos teórico esperados. Na execução da análise factorial confirmatória, na versão mãe, verificam-se índices de ajustamento adequados com AGFI = .966, GFI =

.985, CFI = .986, RMESA = .042 e SRMR = .045; com a equação $\chi^2_{(12)} = 20.20$; $p = 0.06$. A versão do pai, apresenta também índices de ajustamento adequados: AGFI = .948, GFI = .978, CFI = .983, RMESA = .062 e SRMR = .053; $\chi^2_{(12)} = 29.78$; $p = .003$.

O *COPE Inventory* (Carver, Scheier & Kumari, 1989; adaptação de Cabral & Matos, 2004) constitui-se como um questionário usado para medir o *coping* em adolescentes. O COPE é composto por uma escala tipo *Likert*, originalmente composto por 60 itens distribuídos por 15 dimensões, havendo a possibilidade de seis respostas que variam de “discordo totalmente” a “concordo completamente”. Todavia, aplicou-se a versão reduzida deste instrumento, constituído por 28 itens distribuídos por 11 dimensões: *positive reinterpretation and growth* (reinterpretação positiva e crescimento), *focus on and venting of emotions* (focalização na/e libertação de emoções), *use of instrumental social support* (procura suporte instrumental), *active coping* (*coping* activo), *denial* (negação), *humor* (humor), *behavioral disengagement* (desinvestimento comportamental), *use of emotional social support* (procura de suporte social), *acceptance* (aceitação), *suppression of competing activities* (supressão de actividades competitivas), *planning* (planeamento). Para a análise dos dados foram utilizadas apenas as dimensões Reinterpretação Positiva e Crescimento (itens 13 e 18), Uso de Suporte Social e Instrumental (itens 6 e 23), *Coping* Activo (itens 2 e 11), Negação (itens 12, 20 e 28) e Uso de Suporte Social e Emocional (itens 5 e 9). Este inventário pretende avaliar uma panóplia de respostas de *coping*, assim, possui algumas respostas que se espera serem disfuncionais, e outras funcionais (Carver, Weintraub & Scheier, 1989). O alfa de *Cronbach* na amostra recolhida apresenta valores esperados, com uma oscilação de consistência interna semelhante aos valores originais: Reinterpretação Positiva e Crescimento - $\alpha = .717$, Uso de Suporte Social e Instrumental - $\alpha = .648$, *Coping* Activo - $\alpha = .583$, Negação - $\alpha = .630$ e Uso de Suporte Social e Emocional - $\alpha = .760$, pelo que os dados corroboram a organização original dos itens sendo consistentes com os constructos teóricos inerentes às dimensões. Efectuaram-se análises factoriais confirmatórias onde se obteve bons índices de ajustamento do modelo: AGFI = .909, GFI = .949, CFI = .933, RMESA = .072, SRMR = .079; $\chi^2_{(37)} = 113.2$; $p = .000$.

A *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1979; Adaptação Portuguesa de Rocha & Matos, 2003) de auto-administração tem como fim avaliar a auto-estima. É uma escala unidimensional que contém dez afirmações com resposta do tipo *Likert*. As respostas variam de “discordo completamente” a “concordo completamente”, havendo seis possibilidades de resposta. Entre os 10 itens, cinco são de valência positiva e cinco de valência negativa, pelo que estes últimos requerem inversão (itens 3, 5, 8, 9 e 10) (Santos & Maia, 2003). O alfa de *Cronbach* para a escala de auto-estima do Rosenberg na presente amostra foi de $\alpha = .871$, o que revela que este instrumento apresenta elevada fiabilidade de encontro ao originalmente proposto pelo autor. Neste caso, tratando-se de uma escala unidimensional, efectuou-se apenas a análise factorial confirmatória de primeira ordem, apresentando bons índices de ajustamento: AGFI = .910, GFI = .948, CFI = .955, RMESA = .076, SRMR = .049; $\chi^2_{(35)} = 105.75$; $p = .000$.

Com o *Inventory of Peer and Parental Attachment - IPPA* (Armsden & Greenberg, 1987; Adaptação de Ferreira & Costa, 1998) pretendeu-se perceber a qualidade das relações de vinculação com os pares na adolescência. Esta versão é constituída por 25 itens, sendo composta pelas dimensões: confiança com 10 itens (itens 5, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 19, 20 e 21), comunicação com 8 itens (itens 1, 2, 3, 7, 16, 17, 24, 25), e alienação com 7 itens (itens 4, 9, 10, 11, 18, 22, 23). Este é um inventário de auto-relato com resposta possível de seis opções numa escala de *Likert* (desde “concordo totalmente” a “discordo totalmente”). É de salientar que neste inventário a cotação do item 5 requer inversão da escala. Na presente amostra, verifica-se que os valores de consistência interna se encontram distribuídos da seguinte forma: $\alpha = .749$ para a alienação, $\alpha = .839$ para a comunicação e $\alpha = .876$ para a confiança, o que demonstra que os itens são consistentemente integrados em cada dimensão conforme observado pelos autores originais garantindo a medição dos constructos esperados. A análise factorial confirmatória, $\chi^2_{(52)} = 140.53$; $p = 0.00$, apresenta índices de ajustamento adequados, AGFI = .922, GFI = .948, CFI = .964, RMESA = .065 e SRMR = .036.

Foi utilizada ainda uma *ficha demográfica* para a obtenção de informações individuais do participante, sendo aplicada em paralelo aos demais questionários. Foi composta pela identificação do adolescente (sexo e idade) e identificação escolar (ano

de escolaridade e retenções), identificação familiar (idade, profissão e escolaridade do pai e da mãe, número de irmãos e idades e pessoas com quem coabita), estado civil dos pais e no caso de participantes provenientes de pais divorciados/separados eram direccionadas ainda outras questões (idade do participante aquando do divórcio, há quanto tempo os pais se encontram divorciados, com que frequência está com cada um dos pais, e a possível reestruturação familiar dos pais, bem como a existência de irmãos das novas relações).

Procedimento

Uma vez que se trata de um estudo transversal, os dados foram recolhidos num único momento, recorrendo-se a sete escolas secundárias das regiões norte e centro de Portugal, em ensino regular e profissional. A aplicação dos instrumentos foi colectiva, em contexto de sala de aula, sendo que as repostas aos questionários ocorreram de uma forma anónima e autónoma, ressaltando a confidencialidade e salvaguardando o cariz voluntário da participação, após a autorização dos respectivos encarregados de educação. Aquando da aplicação dos questionários explicou-se com clareza os objectivos do estudo, assim como se deu a possibilidade de levantamento de dúvidas e esclarecimento de aspectos pertinentes. De ressaltar, ainda, o facto da ordem dos questionários ter sido alternada aleatoriamente com o intuito de evitar os efeitos do cansaço face aos últimos instrumentos a serem preenchidos.

Resultados

Tendo em conta as hipóteses que pretendemos ver respondidas, procedeu-se à realização da análise de regressão múltipla hierárquica para perceber quais são as variáveis que melhor predizem a auto-estima. Nesta medida, foram introduzidos vários blocos que foram sendo controlados na análise, Sexo, Configuração Familiar, as dimensões dos instrumentos que avaliam o *Coping*, a Ligação aos Pares e a Individuação à Mãe e ao Pai. Para as variáveis sexo e configuração familiar procedeu-se à elaboração de *dummy* (sendo as codificações zero para o sexo masculino e um para o sexo feminino; zero para famílias divorciadas/separadas e um para famílias intactas),

uma vez que o *dummy* explica a variância do modelo perante as variáveis dependentes, através da comparação do efeito entre os grupos (Cohen, Cohen, West & Alken, 2003).

No bloco 1, o Sexo (*dummy*) explicou 0.4% da variância total ($R^2=.004$), apresentando um contributo individual igualmente de 0.4% (R^2 Change=.004). No bloco 2, a Configuração Familiar (*dummy*) explicou 0.6% ($R^2=.006$), apresentando como contributo individual 0.2% (R^2 Change = .002). No bloco 3, o *Coping* explicou 24.1% ($R^2 = .241$), contribuindo individualmente com 23.4% (R^2 Change = .234). No bloco 4, relativo à qualidade da Ligação aos Pares explicou 26.7% da variância total ($R^2=.267$), contribuindo individualmente com 2.7% (R^2 Change=.027). No bloco 5, a entrada da Indivuação à Mãe explicou uma variância total de 28.2% ($R^2=.282$), contribuindo individualmente com 1.5% (R^2 Change=.015). No que se refere ao bloco 6 a entrada da Indivuação ao Pai explicou uma variância total de 29.0% ($R^2=.290$), contribuindo individualmente com .8% (R^2 Change=.008).

No que diz respeito ao efeito de cada uma das variáveis independentes dos blocos, verifica-se que apenas cinco variáveis revelam uma contribuição significativa ($\text{sig} < .05$). Destacam-se por ordem de maior efeito: Negação (*Coping*) ($\beta = -.215$), a Alienação (Ligação aos Pares) ($\beta = -.156$), o Sexo ($\beta = -.130$) que sendo o valor negativo (pela classificação *dummy*) percebe-se que será o sexo masculino aquele que mais se associa à auto-estima (Quadro 1).

Quadro 1. Regressão Múltipla Hierárquica para a Auto-estima

	R ²	R ² Change	B	SE	β	Sig.
Bloco 1	.004	.004				
Sexo (<i>dummy</i>)			-.202	.073	-.130	.006
Bloco 2	.006	.002				
Configuração Familiar (<i>dummy</i>)			.051	.082	.030	.530
Bloco 3 – COPE	.241	.234				
<i>Coping</i> Activo			.036	.045	.043	.428
Negação			-.148	.035	-.215	.000
Uso de Suporte Social e Emocional			.046	.041	.072	.259
Bloco 4 – IPPA	.267	.027				
Comunicação			-.050	.075	-.051	.507
Alienação			-.142	.054	-.156	.009
Confiança			.039	.078	.037	.617
Bloco 5 – MITA (mãe)	.282	.015				
Manutenção do Laço			.100	.085	.086	.240
Neg. Necessidades de Vinculação			-.009	.098	-.007	.930
Individuação Bem Sucedida			.075	.094	.053	.427
Bloco 6 – MITA (pai)	.290	.008				
Manutenção do Laço			-.138	.084	-.147	.104
Neg. Necessidades de Vinculação			.008	.100	.007	.936
Individuação Bem Sucedida			.182	.092	.175	.050

Realizámos ainda análises de covariância multivariada (MANCOVAS) para verificar o efeito moderador da ligação aos pares e da configuração familiar na associação entre a individuação parental e o *coping*. Desta forma, na associação entre a Individuação aos Pais e o *Coping* verifica-se que a qualidade de Ligação aos Pares não é uma variável moderadora [$F_{mãe}(5,279) = .681$; $p = .638$; $F_{pai}(5,343) = .855$; $p = .511$]. Na associação entre a Individuação aos Pais e o *Coping* verificou-se igualmente a inexistência de um efeito moderador da Configuração Familiar [$F_{mãe}(5,294) = .406$; $p = .845$; $F_{pai}(5,363) = .759$; $p = .580$]. Portanto verificamos que o *coping* é predito pela individuação aos pais sem que haja um efeito da ligação aos pares e da configuração familiar nesta associação.

No que diz respeito ao efeito moderador da ligação aos pares e da configuração familiar na associação entre a individuação parental e a auto-estima, efectuando-se a análise de covariância multivariada (ANCOVA), verificou-se que essa associação não é moderada pela Ligação aos Pares [$F_{mãe}(1,283) = .000$; $p = .985$; $F_{pai}(1,347) = 1.068$; $p = .302$], nem pela Configuração Familiar [$F_{mãe}(1,298) = 1.280$; $p = .259$; $F_{pai}(1,367) = .049$; $p = .825$]. Portanto constatamos que o processo de individuação aos pais constitui um melhor preditor da auto-estima do que a qualidade da ligação aos pares e a configuração familiar.

Discussão

De encontro aos objectivos do presente estudo analisamos o processo de individuação parental e ligação aos pares em adolescentes de famílias intactas e divorciadas enquanto preditores dos níveis de auto-estima. Assim como o comportamento das variáveis ligação aos pares e configuração familiar como moderadores na associação entre a individuação parental e a adaptação psicossocial dos adolescentes (desenvolvimento do *coping* e auto-estima).

No que concerne aos resultados iniciais referentes à predição da auto-estima, verificamos um contributo significativo negativo da dimensão Negação (*coping*) e da dimensão Alienação (da ligação aos pares), bem como do Sexo (rapazes).

Por outro lado, não verificamos o contributo da individuação parental no desenvolvimento da auto-estima, isto pode ser justificado pelo facto da nossa amostra ser composta por adolescentes e na sua perspectiva os pares desempenharem um papel relevante nesta fase. Durante o período da adolescência pela partilha de experiências e similitude de vivências, os pares poderão constituir-se como verdadeiros portos seguros (Fleming, 2005; Mota 2008). No entanto, sabe-se que a qualidade da relação com o exterior é influenciada pela qualidade da relação estabelecida com os pais e conseqüente individuação, daí que os pais se constituem como “facilitadores” nas relações desenvolvidas com o exterior, inclusive com os pares.

Tendo em conta ainda o traçado nas hipóteses, apenas se verifica o contributo significativo negativo da dimensão Alienação aos pares na Auto-estima. No seio dos pares, os adolescentes encontram possibilidade de desenvolverem competências, como a segurança, confiança e autonomia (Jenkins & Smith, 1990) daí que a percepção de afastamento dos pares poderá rever-se numa desvalorização de si denotando um efeito negativo ao nível da auto-estima. De acordo com Gullone e Robinson (2005) a dimensão Alienação avalia a alienação interpessoal, logo aqueles que não se demonstram tão dependentes ou ligados emocionalmente aos outros poderão apresentar níveis mais baixos de auto-estima.

A Reinterpretação Positiva e Crescimento do *coping*, por sua vez, apresenta um contributo significativo positivo na auto-estima. Discutindo este resultado percebemos que a atribuição de um significado positivo às dificuldades, isto é, a interpretação das dificuldades como sendo transições, irá facilitar a resolução dessas mesmas dificuldades, por sua vez isto levará a um crescimento pessoal e inerentemente parece reverter-se na forma como os jovens se sentem consigo mesmos revelando melhores níveis de auto-estima. A Negação do *coping* prediz negativamente a auto-estima. Assim julgamos que ao negar os problemas, especialmente se isto se sucede de forma permanente, o adolescente não irá conseguir desenvolver estratégias de *coping* adaptativas e funcionais, o que implicará a não resolução do problema, reflectindo-se assim de forma negativa na auto-estima. Quanto maior a negação dos problemas, maior poderá ser a Alienação, no sentido de se “defender”, daí revelar menor auto-estima. Isto pode sugerir aquilo que se designa de “fuga para a frente” na tentativa de não atribuição de significado a tais acontecimentos, funcionando enquanto factor de risco para a auto-estima.

Perante os nossos resultados é o sexo masculino que apresenta maior efeito sobre a auto-estima, o que corrobora o estudo de Quatman e Watson (2001) que afirmam serem as raparigas que apresentam auto-estima menos elevada durante a adolescência. Este decréscimo dos níveis de auto-estima na adolescência poderá estar relacionada com as alterações corporais associadas à puberdade, bem como a uma maior valorização no que se refere às competências pessoais e sociais, encontrando-se mais voltadas para si (Robins & Trzesniewski, 2005).

Os nossos resultados demonstraram ainda que a configuração familiar não revela um papel moderador entre a individuação aos pais e o *coping* e auto-estima, ou seja, a individuação aos pais prediz melhor que a configuração familiar o *coping* e auto-estima, tal como seria de esperar. A ligação aos pares também não desempenha um papel moderador entre a individuação aos pais e o *coping* assim como para a auto-estima, o que confirma o estipulado.

Os resultados reflectem assim que uma individuação bem conseguida prediz melhor o *coping* e a auto-estima do que a ligação aos pares ou a configuração familiar. Isto é, a qualidade de ligação aos pais revela-se importante no processo de adaptação do adolescente, mais do que a ligação aos pares ou configuração familiar. Portanto, embora a ligação aos pares se constitua como uma relação importante na adolescência, os resultados corroboram a maior importância das figuras parentais, pois estas irão criar um suporte emocional capaz de facilitar as relações com os demais, inclusive o grupo de pares.

A configuração familiar por sua vez parece também não ser determinante na associação entre o processo de individuação e o desenvolvimento do *coping* e auto-estima. Mais uma vez o processo de individuação na relação com os pais parece exercer um papel relevante no desenvolvimento do *coping* e da auto-estima independentemente da configuração familiar. Esta questão vem desmistificar o processo de transição familiar enquanto causador de dificuldades nos adolescentes, na medida em que adolescentes de famílias divorciadas podem inclusivamente obter melhores níveis de adaptação psicossocial se a qualidade da relação com ambas as figuras parentais estiver assegurada (Mota & Matos, 2008, 2009).

Assim os resultados têm vindo a ser largamente suportados pela literatura (e.g. Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), na medida em que a qualidade da ligação às figuras parentais facilita o processo de separação-individuação, o que se traduz em melhores estratégias de *coping* conseguidas pelos adolescentes. O desenvolvimento de uma base segura no âmbito das relações estabelecidas precocemente leva ao desenvolvimento do sentido de segurança pessoal (Ainsworth, 1969) que irá determinar o processo de individuação-separação (Arnnet, 2007). Desta forma, a

configuração familiar vem perdendo relevância em detrimento da relação estabelecida precocemente com os pais.

Limitações e Pistas para Futuras Investigações

Os resultados obtidos no presente estudo apresentem um contributo importante para futuras investigações, esclarecendo o facto do processo de divórcio em si não se constituir como um factor que influencia de forma negativa o desenvolvimento dos indivíduos, podendo haver outros factores capazes de interferir no desenvolvimento psicossocial dos jovens. Os dados deste estudo podem constituir-se como um ponto de partida para novos estudos, nos quais seria pertinente incluir a vinculação parental e/ou a existência de conflitos interparentais como variáveis, embora neste estudo tenham sido abordados superficialmente, dado que não se constituíam como o cerne dos nossos objetivos. Seria também interessante incluir a ligação ao par amoroso e perceber em que medida esta variável poderá ser moderada em jovens que vivenciam as perdas inerentes ao processo de divórcio, assim como incluir a capacidade de resiliência destes adolescentes para além das estratégias de *coping*. A metodologia utilizada permite também dar a conhecer a fiabilidade em termos psicométricos dos instrumentos utilizados, podendo auxiliar nesse aspecto a selecção de instrumentos em futuras investigações.

Apontamos algumas limitações, que consideramos importante serem tidas em conta em futuras investigações. Nomeadamente a dimensão da amostra, essencialmente ao nível de adolescentes provenientes de famílias divorciadas/separadas, seria pertinente uma amostra mais alargada, em que houvesse uma distribuição equitativa dos participantes provenientes das diferentes configurações familiares (intactas e divorciadas). Assim como uma melhor homogeneidade ao nível dos sexos. A idade dos participantes poderia também ter sido alargada, aumentando o período etário da adolescência poderiam verificar-se diferenças mais significativas nas análises, já que um indivíduo no início da adolescência apresentará características diferentes de um adolescente que se encontre na transição para jovem adulto. O facto de se recorrer a questionários de

auto-relato poderá ter levado a algum enviesamento dos resultados, pois eles estão sujeitos a viés de preenchimento, devido ao factor cansaço mas também à deseabilidade social. O facto de se tratar de um estudo transversal poderá comprometer as análises pela carência de uma associação de causalidade que poderia ser explorada pela recolha de dados desfasados sob o ponto de vista temporal.

Referências

- Ainsworth, M.D.S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40*, 969-1025.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist, 44*, 709-716.
- Allen, J.P., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development, 69*, 1406-1419.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 5, 427-454.
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood : what is it?, and what is it good for?. *Journal Compilation, 1*, 2, 68-73.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Cabral, J. & Matos, P. (2004). *COPE. Adaptação para a população portuguesa*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Carver, C.S., Weintraub, J.K. & Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 2, 267-283.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Alken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences*. Third Edition, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DiFilippo, J. M., & Overholser, J. C. (2000). Suicidal ideation in adolescent psychiatric inpatients as associated with depression and attachment relationships. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 155-166.
- Ferreira, M., & Costa, M. E. (1998). *Inventory of peer and parental attachment – IPPA. Adaptação para a população portuguesa*. In M. Ferreira, *Representação da relação de vinculação com pais e pares e gravidez na adolescência*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Fleming, M. (2003). O risco de não correr risco nenhum: impasses do desenvolvimento psicológico adolescente. *Revista Portuguesa de Psicanálise, 24*, 97-105.

- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: Psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review Psychological*, 55, 745-774.
- Fonagy, P., Steele, M., & Steele, H. (1992). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organisation of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- Gullone, E. & Robinson, K. (2005). The inventory of parent and peer attachment – Revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 67-79.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: a risk and resiliency perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 1, 129-140.
- Holmes, J. (2001). *The search for the secure base. Attachment theory and psychotherapy*. Philadelphia: Taylor & Francis Inc.
- Jenkins, J. N., & Smith, M. A. (1990). Factors protecting children living in disharmonious homes: material reports. *Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 29, 60-69.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lisboa, C., Koller, S.H., Ribas, F.F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L.P. & Marchi, R.B. (2002). Estratégias de *coping* de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 2, 345-362.
- Matos, P. M. & Costa, M. E. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Matos, P. & Husgen (2009). *Munich inventory test of adolescence. Adaptação para a população portuguesa*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Mota, C. P. & Matos, P. M. (2006). Coping across situations questionnaire- CASQ numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*, 43, 211-226.
- Mota, C. P. (2008). *Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes: vulnerabilidade e resiliência em institucionalização, no divórcio e em famílias intactas*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Mota, C. P. & Matos, P. M. (2008). Competências sociais e variáveis relacionais em adolescentes. *Psicologia Educação e Cultura*, 22, 1, 61-86.
- Mota, C. P. & Matos, P. M. (2009). Apego, conflito e auto-estima em adolescentes de famílias intactas e divorciadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 3, 317-325.
- Moura, O. & Matos, P. M. (2008). Vinculação aos pais, divórcio e conflito inter-parental em adolescentes. *Psicologia*, 22, 1, 127-152.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 1, 235-244.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 93-117.
- Ramires, V. (2004). As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 9, 2, 183-193.

- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem development across the lifespan. *American Psychological Society, 3*, 158-162.
- Rocha, M., & Matos, P. M. (2003). *Rosenberg's self-esteem scale. Adaptação para a população portuguesa*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Rocha, M. (2008). *O desenvolvimento das relações de vinculação na adolescência: associações entre contextos relacionais com os pais, pares e par amoroso*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Santos, P.J. & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 253-268.
- Seiffge-Krenke, I. & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence, 15*, 4, 561-582.
- Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação em jovens* (pp.93-138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, I. (1996). *Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, I. (2004). *Vinculação e adolescência patológica*. Comunicação apresentada no congresso de Adolescência: Identidade e Modernidade, Lisboa, Portugal.
- van Wel, Bogt, F. T., & Raaijmakers, Q. (2001). Changes in the parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Adolescence, 37*, 146, 317-333.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 6, 479-493.

PARENTAL INDIVIDUATION AND QUALITY OF PEERS' RELATIONSHIP IN PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT

University of Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal

Abstract: During divorce, a positive parental attachment provides successful individuation, important for adolescents' psychosocial adjustment, and also reflected in the relationship with peers. We intend to analyze the parental individuation's role in self-esteem development, as well as the moderating role of peers' relationship and family configuration in the previous association, and also including coping variables. Three hundred and ninety-nine participants, aged 15 to 18, males and females, and from divorced and intact families, composed the sample. The results demonstrate that parental individuation is a better predictor than the relationship with peers and family configuration in explaining the differences found in coping and self-esteem prediction.

Keywords: Family Configuration; Adolescence; Individuation; Coping and Self-esteem.

CAPACITAÇÃO DE DOCENTES SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Elisabeta Albertina Nietzsche²⁴
Karina Silva Molon de Souza²⁵
Leila Regina Wolff²⁶
Shana Hastenpflug Wottrich²⁷
Vanessa Mendes Pinto Mostardeiro²⁸
Solange Capaverde²⁹

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Este artigo consiste num relato de experiência profissional desenvolvido no Projeto de Extensão: “Projeto Solverde: a leitura como promotora da educação para a saúde e para a cidadania”. O objetivo deste artigo é relatar atividades que envolveram a execução do subtema sobre Orientação Sexual. Como procedimentos metodológicos, realizamos oficinas, com docentes, em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS. O relato almeja contribuir para a construção de um lugar de formação docente sobre sexualidade. O espaço das capacitações se constituíram como um momento de encontro, estudo e reflexão e, acima de tudo, um lugar para compartilhar sentimentos diante da escassez de recursos para abordar a temática na escola.

²⁴ Enfermeira, doutora em Enfermagem, Professora Associado do Departamento de Enfermagem da UFSM, Orientadora dos Projetos e Coordenadora do GEPES/UFSM/CNPq.

²⁵ Psicóloga Clínica de crianças e adolescentes, Doutoranda em Educação pela UFSM, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem e Saúde-GEPEs.

²⁶ Enfermeira, Doutora em Enfermagem, Professora-Adjunta do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, membro do GEPES,

²⁷ Psicóloga, Docente Substituta do Curso de Graduação em Psicologia/UFSM, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFSM e Membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde.

²⁸ Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Membro GEPES.

²⁹ Físico-Química, Doutora em Informática na Educação, Professora-Adjunta do Departamento de Física da UFSM, Vice-coordenadora do GEPES.

Endereço para correspondência: RUA SILVA JARDIM, 2386, APT 2; BAIRRO CENTRO CIDADE: SANTA MARIA-RS, BRASIL; CEP- 97050700

Palavras-chave: Sexualidade; saúde; educação.

Introdução

Este artigo consiste na descrição dos procedimentos de uma proposta de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde- GEPES, vinculados à Linha de Pesquisa Educação, Enfermagem e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GEPES/UFSM/CNPq). Além disso, texto apresenta resultados parciais das intervenções, com um grupo de docentes, em uma escola da rede municipal da cidade de Santa Maria-RS.

Nesse viés, releva expor que o Grupo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem e Saúde-GEPES elaborou um projeto intitulado “Projeto Solverde: a leitura como promotora da educação para a saúde e para a cidadania”, que propõem intervenções de cunho social e cultural em Instituições de Ensino da cidade de Santa Maria-RS, de modo a abranger desde noções de higiene e saúde até o desenvolvimento da autoestima e da auto-imagem, o que certamente está relacionado com o aprimoramento da relação de cada cidadão para com seus afetos e emoções.

Sendo assim, o trabalho do GEPES alicerça-se em uma abordagem de “Educação Sexual”³⁰, porque consideramos que esta aprendizagem sobre o cuidado de si consiste num percurso cultural que ocorre ao longo do ciclo vital das pessoas em diversos contextos. No entanto, ao longo do artigo, faremos menção ao termo “Orientação Sexual”, uma vez que as práticas das oficinas se caracterizaram como intervenções institucionalizadas.

³⁰A Educação Sexual refere-se aos processos culturais contínuos, desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas [...]. Orientação Sexual refere-se à intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho (RIBEIRO, 2004).

Como base para a execução das propostas do referido projeto, tem-se os SENSOS que compreendem: senso de utilização, ordenação, limpeza, saúde, autodisciplina e cidadania. Assim, o objetivo do Projeto Solverde é trabalhar pedagógica e ludicamente com os alunos do Ensino Fundamental, professores e comunidade escolar, proporcionando ampla discussão sobre os temas educação, saúde e cidadania.

Sendo assim, esse artigo discorre sobre a execução do subtema do Projeto Solverde intitulado: *“Discutindo a sexualidade humana desde as séries iniciais: uma proposta de educação para a saúde e para a cidadania”*. Este estudo surgiu da demanda apresentada pelos professores e alunos da escola aos integrantes do GEPES.

O presente trabalho tem como objetivo geral relatar as atividades que envolveram a execução do subtema sobre Orientação Sexual no desenvolvimento do Projeto Solverde. Como objetivos específicos do artigo, pretendemos: compreender as concepções dos docentes sobre sexualidade humana; descrever as metodologias dos docentes sobre sexualidade humana e identificar a repercussão da capacitação para a prática docente. Como método de trabalho, o artigo baseou-se num relato de experiência profissional, tendo como referência a concepção de Demo (2009).

Retomada Histórica

Cada momento histórico cultural carrega uma representação social sobre a sexualidade humana. A representação da infância, enquanto idade da vida, auxilia na compreensão sobre o modo como foi abordada a sexualidade, em contextos educacionais, ao longo da história.

Antigamente, a sexualidade era associada ao sagrado, restringia-se ao mundo dos adultos. Bedin (2008) comenta que a infância inexistia enquanto realidade psíquica. No entanto, no Renascimento, surgiram novas abordagens sobre a criança, valorizando essa etapa da vida, considerando as necessidades e os anseios inerentes à idade.

Foi após o século XVI, que a criança passou a ser percebida como portadora de um mundo próprio. Os primeiros esforços em abordar a Educação Sexual em contextos educacionais datam do início do século XVIII. Nesta orientação, Foucault (1984) coloca

que entre os séculos XVII e XVIII a filosofia deslocou suas reflexões morais para além do estudo sobre os prazeres sexuais. Nessa ocasião, os moralistas, os filósofos e os médicos se dedicaram ao estudo da sexualidade infantil e suas relações com a saúde humana, mas os mesmos não deixaram de lado, o objetivo de instituir uma forte rede de poder sobre essa sexualidade.

Por meados do século XX, surgiram preocupações em integrar a Educação Sexual ao currículo escolar, atribuindo a infância e a adolescência como fases cruciais para o desenvolvimento humano. Tais práticas carregavam uma concepção construída pela racionalidade científica da ética protestante, o que dificultava a percepção de que a sexualidade deveria ser estudada em suas perspectivas biológica, política, histórica e psicológica.

No entanto, a nova racionalidade científica, surgida na Modernidade, influenciou as práticas educacionais dos professores, tanto no nível superior quanto na educação básica. Na opinião de Miguez (2011), foi a partir de 1920, que a educação sexual foi implantada nas escolas brasileiras, através dos esforços da bióloga Berta Lutz. O enfoque, na época, direcionava-se para os “estudos da natureza” e para a “reprodução humana” (Miguez, 2011, p.144). Assim como na França, no Brasil, o trabalho, inicialmente mostrava-se mais voltado para os aspectos biologizantes do cuidado com a vida, decorrente das correntes médico-higienistas, relacionadas com o combate à masturbação e as doenças venéreas.

De acordo com Sayão (1997), a inserção oficial da educação sexual nos *currículos escolares brasileiros*, ocorreu em 1976. Nessa perspectiva, Miguez (2011) discorre que a educação sexual nas escolas, neste período, ficava a cargo especialmente dos docentes das áreas de ciências e de biologia. Foi a partir de então, que emergiram uma série de discussões e reflexões sobre a forma mais adequada de abordar a temática da sexualidade na escola.

Em 1996, aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, implantados pelo Ministério da Educação a exigência da implantação dos conteúdos: “Sexualidade e Saúde reprodutiva” como tema transversal nos currículos escolares, articulando-se com

outros temas como ética, saúde, meio ambiente, gênero e pluralidade cultural (Sayão, 1997 e Brasil, 1997, Miguez, 2011).

Isso posto, cabe expor que, embora, exista essa consciência sobre a necessidade de pensar sobre a sexualidade diante de suas diferentes dimensões³¹, discutir sobre as manifestações dela com naturalidade, ainda hoje, versa num desafio importante a ser vencido pelas instituições educacionais, uma vez que o assunto continua envolto de tabus e preconceitos construídos em um longo percurso histórico-cultural (Moizés; Bueno, 2010).

Sexualidade: Definição e Intervenção em Contextos Educacionais

Atualmente, o discurso em torno da sexualidade vem sendo banalizado nos mais diversos contextos, como na mídia e nos ambientes virtuais. Corroborando com isso, Hamburger e Almeida (2004) comentam que os meios de comunicação têm transgredido os limites que foram estabelecidos por eles mesmos, ao representarem a sexualidade.

Foucault (1988) destaca ter ocorrido, nos últimos séculos, uma transformação em torno do sexo, definida pelo como uma depuração do vocabulário corriqueiro, rompendo com as regras de decência. A sexualidade, do mesmo modo, vem sendo vulgarizada ao ser confundida com o termo sexo³². Neste sentido, Foucault (1979), refere que a história da moral ao se preocupar com o útil, considerou os sentimentos, a consciência e os instintos como irrelevantes. Isto ocorreu porque o discurso de sexualidade: “[...] não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos

³¹ Na opinião de Cerqueira (2011), a sexualidade apresenta quatro dimensões ou elementos: *Sexus* (somática animal), *Eros* (física humana), *Philia* (pessoa integral) e *Ágape* (autotranscedência). Para a estudiosa, a sexualidade humana se manifesta em diferentes planos qualitativos, os quais correspondem, em conjunto, às dimensões do ser humano, da pessoa.

³² Para Foucault (1979, p.230, p.259), o sexo consiste no lócus onde se aloja nossa verdade de sujeito humano, um objeto histórico produzido pelo dispositivo de sexualidade. Neste sentido, nas sociedades cristãs, almejava-se examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso. O sexo estava ligado à busca da verdade.

sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais, entre outros.” (Foucault, 1979, p. 259).

Nessa ótica, de acordo com Foucault (1984), “sexualidade” e “carne” são definidos de modo distinto. Além disso, produzem comportamentos, sensações, imagens, desejos e instintos diferentes. Para ele, sexualidade consiste num dispositivo criado pelas sociedades ocidentais modernas, repleto de historicidade, a expressão das relações políticas de um povo.

Em função dessa cultura, tais práticas, nos contextos escolares, sofreram influências que demarcam leis reguladoras dos comportamentos. De acordo com Miguez (2011), as escolas, ao discutirem sobre educação sexual restringem-se a práticas e técnicas preventivas de gestação e de DST/AIDS. Deste modo, a abordagem caracteriza-se como instrumentalizada.

Atualmente, o amor, o desejo e a libido ganham novas dimensões ontológicas. Nesta orientação, Duarte (2004) menciona ter ocorrido uma espécie de desentranhamento da sexualidade, onde se instalou uma tensão entre o físico e o simbólico. Para o mesmo autor, hoje em dia, os valores do prazer e da interioridade, destacam-se nos discursos sobre a sexualidade, porque o corpo passou a ser definido como uma máquina sensorial dotada de autonomia, de desejo.

A partir disso, fica evidente a complexidade que envolve a compreensão do tema sexualidade. Comumente, a sexualidade é negada ou recusada nos currículos escolares, os docentes mencionam a falta de preparo em sua trajetória acadêmica para o manejo com a sexualidade. De maneira geral, os currículos escolares abordam gravidez, métodos contraceptivos, aborto, DSTs e Aids convictos que desta forma a sexualidade foi explorada na escola. Isso, não ocorre somente na escola, mas nas famílias e na sociedade como um todo. Sabemos que os tabus envoltos ao assunto “sexo” que apenas contribuem para sustentar uma postura autoritária de relação do homem com seu corpo e a natureza, descolando a afetividade da sexualidade (Guirado, 1997, Pinto, 1997 e Sayão, 1997).

Nessa medida, cabe frisar que a sexualidade sempre esteve presente na escola, consistindo numa dimensão do desenvolvimento biopsicossocial das pessoas. Ela manifesta-se tanto na linguagem corporal e verbalizada, quanto na linguagem não-verbal, como no caso dos olhares, dos gestos e da expressão gráfica. Assim sendo, Miguez (2011) aponta que a sexualidade consiste na: “[...] expressão por excelência do próprio modo de ser homens e mulheres no mundo, vivenciá-la em todas as fases da vida do modo mais pleno” (p. 132).

Ademais, a Orientação Sexual é tema de debate nos programas do Governo Federal, onde se encontrou, no volume 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais, um eixo referente à Orientação Sexual. Nesse documento, lê-se que as crianças e jovens deveriam construir a capacidade de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (Brasil, 1997, p.5)”.

Desse modo, é inegável a importância de inserir a discussão sobre a sexualidade humana nas escolas de modo a atingir desde a educação infantil até o ensino médio. Para tanto, compartilhamos com a opinião de Aquino (1997), quando ele coloca que o professor deveria aderir a uma visão pluralista da sexualidade, ou seja, basear suas intervenções no plano da sexualidade numa concepção interdisciplinar do tema, afastando a tendência dos educadores na abordagem biologizante.

Nesta direção, Silva (2011) discute a necessidade de formação pedagógica dos professores para o trabalho com a sexualidade na escola, comentando sobre o modo como os professores se posicionam frente às manifestações dos alunos no que concerne ao gênero e às relações interpessoais.

A grande diferença, em adotar a abordagem interdisciplinar, está no leque de temas que se abrem ao trabalhar sexualidade em contextos educacionais. Esses aspectos acabam mostrando uma associação com as fases do desenvolvimento humano e os fatores que estão envolvidos no conhecimento, cuidado e afeto para com a existência humana. É evidente a dificuldade dos professores em tratar da sexualidade junto aos alunos, uma vez que a formação inicial do educador,

provavelmente, não os preparou para tal desafio. Ademais, conversar sobre sexualidade é um fato muito recente em nossa cultura. Corroborando com isso, Chagas (2004) diz: “é preciso reconhecer que esse trabalho exige muito do(a)s educadores(as) como profissionais, mas, principalmente como pessoas, como homens e mulheres” (p. 192).

A Sexualidade na Perspectiva Psicanalítica Freudiana

Freud (1987) trouxe a sexualidade como cerne de sua teoria psicanalítica, mostrando que afetividade possui forte relação com os processos psíquicos e a sexualidade. Para tanto, ele relaciona a sexualidade com a obtenção de intenso prazer, dizendo que ela está ligada com as primeiras manifestações corporais do bebê. Para Freud, esse prazer extraído das sensações tem relação com a sexualidade, uma vez que encerra em si mesma numa satisfação sexual [...] (Freud, 1987).

Em tal período do desenvolvimento infantil, citado por Freud (1987), inicia-se uma fase de grande curiosidade, que contribui para a vontade em aprender em ambiente formal, nas outras etapas da vida. A origem dessa vontade em aprender possui um cunho sexual, porque a criança, ao mencionar suas inquietações, está manifestando muito mais do que a vontade de saber sobre um aspecto em si, mas também um desejo em saber sobre sua origem enquanto ser no mundo, enquanto lugar psicológico numa família e sociedade. No entanto, para a psicanálise, a sexualidade orienta e explica o comportamento humano através de fases do desenvolvimento infantil.

Portanto, a sexualidade é assunto de extrema relevância em contextos educacionais. As crianças e adolescentes passam boa parte de suas vidas na escola e é nela que vivenciam a descoberta de si, da personalidade, do corpo, do outro e, também, experimentam sentimentos de difícil compreensão que precisam ser levados em conta.

Método

Opções Metodológicas

O presente estudo define-se como um relato de experiência profissional. Nesta orientação, Demo (2009) afirma que os relatos de experiência consistem na base empírica para o desenvolvimento de uma pesquisa, os quais devem ser utilizados como ponto de partida para a reflexão sobre a prática dos pesquisadores, porque o conhecimento empírico enriquece a argumentação, mostra a familiaridade com a prática e, acima de tudo, colabora na direção da prática metodológica. Para Demo (2009), “a base empírica não se constitui apenas de dados estatísticos, mas alcança qualquer expressão factual que sirva de argumentação, como o manuseio de leis e normas, relatos de experiência, reconstruções históricas, etc.”(p.52).

As intervenções junto aos professores se deram a partir de dois momentos. Numa primeira ocasião, foi apresentada a proposta do GEPES para os 40 professores do Ensino Fundamental da escola. Dentre os participantes do estudo, 39 docentes eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Logo, no outro momento, os docentes preencheram individualmente um questionário sinalizador das necessidades em torno do tema da saúde incluindo o subtema sexualidade.

Instrumentos

Para o desenvolvimento das oficinas, foram utilizados, como instrumentos: um questionário sinalizador das necessidades, livros de apoio pedagógico - Gandra, Pires e Lima (2002); Lopes (2000) e Glienke (2007)³³, polígrafo com textos para leitura complementar, vídeos, fichas contendo exigências dos PCNs sobre Orientação Sexual,

³³ Obras consultadas: Glienke, E. (2007). *Sexualidade*. São Paulo: Ciranda Cultural; Lopes, C.(2000). *Sexo e sexualidade*. São Paulo: Brasileitura; Gandra, F. R. Pires, C. V. G. & Lima, R. C. V. (2002). *O dia-a-dia do professor: adolescência, afetividade, sexualidade e drogas*. (3a. ed). Belo Horizonte: Fapi.

termo de consentimento para a família, dinâmicas de grupo e questionário de avaliação pessoal, das oficinas.

No questionário sinalizador das necessidades, constavam questões abertas e fechadas, organizadas em tópicos guia tendo como referência todos os temas anteriormente desenvolvidos pelo GEPES nas outras oficinas que abordavam os SENSOS. O instrumento de avaliação das oficinas abordava questões abertas sobre o desenvolvimento das atividades e propunha que os professores sugerissem alternativas sobre as próximas atividades do Projeto Solverde.

Procedimentos

Os procedimentos de intervenção ocorreram com três oficinas realizadas na escola, as quais basearam-se no conteúdo advindo dos questionários previamente respondidos pelos docentes da mesma escola. O grupo de professores foi dividido em duas turmas: manhã e tarde, de modo que a mesma oficina era oferecida em dois turnos. Os encontros deram-se num período de três meses, compreendendo os meses de abril, maio e junho de 2010, com duração de 2hs cada.

A forma de adesão à proposta das oficinas ocorreu via convocação da equipe diretiva da escola, sendo que após cada encontro de Oficina, acontecia uma reunião pedagógica.

A primeira oficina, que ocorreu no mês de abril de 2010, propôs uma sensibilização para a necessidade de discutir a temática, além disso, apresentou as atividades a serem propostas ao longo do desenvolvimento da capacitação. Para atingir esse fim, os integrantes do grupo de professores assistiram a uma apresentação de slides intitulada: “A decadência da música brasileira”, esta mostrou a decadência da linguagem utilizada nas músicas desde a década de 30 até a atualidade.

A seguir, participaram de uma dinâmica de grupo onde selecionaram imagens de figuras humanas e palavras relacionadas com temas propostos advindos das músicas trabalhadas nos slides, de modo a refletirem sobre a influência das letras das músicas no comportamento dos estudantes. Ainda neste encontro, apresentou-se a

justificativa da proposta de trabalho, levantando argumentos sobre os limites e alcances da escola e da família, como também o manejo diante das manifestações de comportamentos em torno da sexualidade dos estudantes e refletiu-se sobre as posturas éticas da escola frente da sexualidade. Na finalização do encontro, apresentou-se o cronograma das atividades e o material de apoio (livros, polígrafo, fichas contendo exigências dos PCNs, termo de consentimento para a família).

O segundo encontro, ocorreu no mês de maio de 2010, com a proposta de refletir e discutir sobre os desafios encontrados no trabalho com os estudantes. Além disso, pretendia-se construir um espaço para o fortalecimento da autoestima do professor. Como procedimentos, utilizamos um texto de sensibilização e uma caixa contendo objetos de cuidado pessoal, onde cada professor após escolher o objeto que mais se identificava levantava questões referentes à sexualidade e à saúde. Desse modo, foi criado um espaço para o professor voltar-se ao cuidado de si, como uma possibilidade de vivência pessoal da autoimagem. A seguir, foi realizada a leitura do livro “Que confusão! - porque é tão difícil falar sobre sexo” (Lopes, 2000) e apresentamos e discutimos os dados obtidos através do questionário, que o GEPES havia aplicado anteriormente. Este último momento, tinha como objetivo retomar as necessidades e dificuldades explicitadas pelos professores em suas respostas.

No terceiro encontro, realizado no mês de junho de 2010, foi fomentada uma discussão sobre as fases do desenvolvimento psicológico e cognitivo através de dois vídeos, baseada na fundamentação de Freud (1987), Piaget (1998) e Vygostsky (2005). Depois, ocorreu um trabalho em grupo, no qual as professoras planejaram atividades que envolviam o tema proposto. Nesta ocasião, aconteceu a exploração de instrumentos de apoio, tais como livros de histórias infantis e infanto-juvenis, a coleção “Sexualidade”, de Edison Glienke (Glienke, 2007) e outra bibliografia, de autoria da psicóloga Cida Lopes, intitulada “Coleção sexo e sexualidade” (Lopes, 2000). Os grupos construíram planejamentos hipotéticos de metodologias para a inserção da temática sexualidade em suas atividades em sala de aula. Ao finalizar o trabalho, os docentes expuseram suas propostas de intervenção e preencheram o instrumento de avaliação das oficinas.

Para finalizar esse ciclo de atividades, os docentes, participantes das capacitações, avaliaram o desenvolvimento das oficinas, suas discussões e produções com vistas a contribuir para a melhoria das práticas do GEPES na capacitação de outros grupos de professores. Este movimento final, também contribuiu para a autoestima dos professores, porque estes perceberam suas possibilidades de intervenção sobre a sexualidade dos alunos.

Resultados e Discussão

Através das verbalizações das professoras, do material coletado no questionário preliminar e no preenchimento do instrumento de avaliação das atividades, foi possível compreender as concepções dos docentes sobre sexualidade humana. A maioria dos docentes expressou acreditar na ligação entre sexualidade e saúde. Boa parte dos professores, conseguiram relacionar a sexualidade com a saúde psicológica, ao mencionarem: *“A sexualidade mexe com os hormônios, causando bem-estar”*; *“A sexualidade tem a ver com a saúde mental e física”*; *“A sexualidade melhora a autoestima.”* Por outro lado, o restante dos docentes preservam uma percepção da sexualidade como algo restrito ao ato sexual, ao prazer físico, às doenças sexualmente transmissíveis, uma vez que estes afirmaram que o foco do trabalho deveria voltar-se para as DSTs, a gravidez na adolescência e o namoro. No entanto, a maioria dos docentes comentaram que o corpo está relacionado à sexualidade, uma vez que referiram-se ao mesmo ao mencionarem os termos: *“funções físicas”*; *“funções emocionais”*, *“estar em harmonia”*, *“higiene”*, *“valorização”*. Quatro dos professores afirmaram que a sexualidade está vinculada a noção de desenvolvimento humano, o que nos remete pensar numa concepção mais contemporânea do tema. E, ainda três pessoas ampliaram mais a concepção dizendo que a sexualidade tem a ver com o *“sentido de estar vivo”*. Assim sendo, tais professores deixaram claro que o tema poderia ser abordado na escola, através de trabalhos em torno do desenvolvimento da autoestima e das relações interpessoais, do cultivo de valores sociais, na discussão sobre as diferenças de gênero e do respeito às diferenças. A maioria dos docentes comentou já ter experienciado situações envolvendo o manejo com a sexualidade na

escola, no sentido de oportunizar espaços de discussão junto aos estudantes, a fim de esclarecer dúvidas e orientá-los.

Em relação às metodologias adotadas pelos docentes sobre sexualidade humana, cabe expor que estes mencionaram imaginar o trabalho em sexualidade humana por meio de metodologias diversificadas. Todos eles disseram acreditar num trabalho em formação de professores para que possam fortalecer-se em termos teóricos-práticos, não descartando a importância de a escola contar com o apoio de redes de estudos com profissionais da área da saúde. Além disso, os professores comentaram que, na prática com os alunos, a metodologia de trabalho deve ser diversificada como: palestras, conversas informais partindo do interesse dos alunos e seminários para discussão de textos e filmes.

Nesse sentido, os docentes relataram que a sexualidade está relacionada com a autoestima, com o prazer e o bem-estar, assim como com a saúde física. Além disso, os professores comentaram que ela faz parte do desenvolvimento humano e contribui para a construção da consciência do corpo. No entanto, as práticas educacionais continuam muito focadas à definição anterior de sexualidade como um conteúdo dos professores das disciplinas de biologia e ciências, que só é explorado quando relacionado a aspectos biologizantes.

A repercussão da capacitação oferecida pelas oficinas, foi evidenciada na verbalização de todos os docentes, quando mencionaram o despreparo para lidar com o tema, de modo a incorporá-lo como um assunto transversal em suas disciplinas. A maioria dos entrevistados, disseram que ele deveria ser abordado por outros profissionais, em seminários, palestras ou projetos, ou através do apoio de material pedagógico especializado como apostilas, filmes e reportagens. A menor parte dos professores relatou que a sexualidade deve partir dos interesses e dúvidas dos alunos e que o tema deve ser abordado em interlocução com os conteúdos de ciências humanas. Alguns docentes, ainda destacaram que desejam receber formação especializada, demonstrando interesse em aprender mais sobre sexualidade tanto dos alunos quanto a sua. Mas, na prática, possuem dificuldade em realizar suas idéias.

O instrumento de avaliação das oficinas foi respondido por 11 docentes. Dentre eles, 4 professores descreveram dificuldade em colocar em prática o que foi desenvolvido e refletido nas oficinas. Sendo que, dentre os docentes que mencionaram isso, um deles deixou claro o receio em manejar com o tema sem a família consentir, outra professora redigiu, no instrumento de avaliação, encontrar dificuldade em relacionar sua disciplina com a sexualidade, e as outras duas professoras afirmaram que as oficinas estavam mais focadas em instrumentos para estudantes matriculados nas séries iniciais.

Quanto aos pontos positivos das oficinas, todos os docentes comentaram que as mesmas foram proveitosas, uma professora disse: *“Os pontos positivos das oficinas estavam no embasamento teórico oferecido através dos vídeos e da síntese dos conceitos ou concepções dos pesquisadores. Achei óóótimo planejar ações de intervenção em sala de aula junto com as colegas”*. Outra docente disse: *“É muito bom refletir sobre esse tema com os demais professores e direção da escola para sabermos a opinião de cada um. Também é importante rever teorias sobre o assunto e sobre o desenvolvimento da criança”*. Além disso, os docentes pontuaram como pontos fortes das oficinas: a forma de explanação, a diversidade de recursos metodológicos (dinâmicas, vídeos, planejamento, músicas, reflexões teóricas), a criatividade das facilitadoras, a discussão sobre a relação entre as fases do desenvolvimento e o modo de abordar a sexualidade.

As professoras que disseram ter modificado o comportamento após as oficinas, deixam claro que precisam refletir mais sobre o tema, que podem abordá-lo de uma maneira diferente do modo como trabalham antes, perceberam que a preocupação em como e o que abordar está generalizada entre os colegas e ainda notaram que a sexualidade deve ser abordada de modo a articular-se com as necessidades dos alunos.

No que concerne à formação de professores, para o trabalho com educação sexual, nas escolas, estudos como Castro e Ferrari (2011), Silva (2011) e Lopes (2000) apóiam os dados apresentado por este estudo. Para os autores, os docentes não estão preparados para abordar a sexualidade em sala de aula. Zornig (2008) explica que os

professores percebem a sexualidade como um tema desafiador porque pressupõe um certo nível de elaboração dos conflitos psíquicos, das frustrações e dos conflitos pessoais dos docentes.

Os resultados do *Projeto Solverde* apontaram o envolvimento e a acolhida pelos integrantes da escola, com relação à prática dessa intervenção, bem como à expectativa de mudanças significativas nos comportamentos e relacionamentos na escola e com a sua comunidade. Os professores evidenciaram motivação em participar das atividades. As capacitações desenvolvidas pelos integrantes do GEPES para explicar sobre o que envolve cada Senso, discutir as possibilidades de aplicação e elaborar seus planos de aula com os colegas de escola evidenciaram ser uma alternativa que tem trazido bons resultados. Percebeu-se um movimento de reflexão sobre a ação docente e, até mesmo, de mudança na atitude dos educadores, podendo tornar-se modelo para outros contextos educacionais.

Considerações Finais

O presente estudo mostrou a importância da abordagem da temática para a formação dos alunos; assim como, evidenciou a existência de uma lacuna na formação docente para a abordagem de tal tema. O despreparo docente foi compreendido pelos professores como relacionado à dimensão pessoal do professor. Por um lado, os professores parecem entender que a sexualidade faz parte de uma ampla discussão sobre aspectos que envolvem a vida e o viver e que não se restringem unicamente à relação sexual. Por outro lado, trazem, em suas falas, pré-conceitos sobre a temática, denotando que a forma como lidam com tal aspecto em sala de aula é influenciada por suas vivências pessoais e profissionais.

Nesse sentido, parece haver um sentimento de despreparo e desamparo dos profissionais, já que parecem perceberem-se com recursos escassos para abordar e discutir a temática com os alunos. Considerando-se esse aspecto, as oficinas vinculadas ao subtema da sexualidade tiveram como importante resultado o movimento de implicação dos professores no processo de inclusão da temática da sexualidade em

sala de aula. Através de tais oficinas, foi possível vislumbrar um movimento reflexivo dos sujeitos-professores, na medida em que puderam aproximar-se de suas vivências, tanto pessoais, quanto profissionais, relativas à temática, lançando um olhar mais crítico sobre suas dificuldades e possibilidades de atuação.

Esse trabalho trouxe apenas alguns apontamentos e reflexões sobre o tema da Orientação Sexual que podem ser ampliados em estudos futuros. Compreendemos que este assunto pode ser largamente desenvolvido nas escolas, enfocando a formação de professores e/ou as práticas pedagógicas.

Referências

- Aquino, J. G. (Org). (1997). *Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas*. (4a ed). São Paulo: Summus.
- Bedin, N. T. P. (2008, Ago). A história da criança e a invenção da infância. Movimento Psicanalítico de Chapecó – Publicações. Disponível em: <http://www.movimentopsicanalitico.com.br/publicacoes.php?id=21>. Acesso em 20 de Outubro de 2010.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: apresentação dos temas transversais, ética*. (1997). Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 10 de Março, 2009.
- Castro, R. P. ; Ferrari, A. (2011). *Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!* - Gênero, Sexualidade e Formação Docente. In: 34ª Reunião da ANPED, 2011, Natal (RN). 34ª Reunião Anual – ANPED.
- Cerqueira, E.K. (2011). Sentido da sexualidade humana. In: E.K.Cerqueira (Org). *Sexualidade, gênero e desafios bioéticos*. São Paulo: difusão editora.
- Chagas, E. R. C. (2004). Sexualidade como tema transversal: reflexões e considerações. In: B.E. Ries; E. W. Rodrigues(Org). *Psicologia e Educação: Fundamentos e reflexões*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Demo, P. (2009). Pesquisa e Construção do Conhecimento - Metodologia Científica no Caminho de Habermas. (7a ed). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Duarte, L.F. D. (2004). A sexualidade nas ciências sociais- leitura crítica das convenções. In: A. Piscitelli; M. F. Gregori & S. Carrara (Orgs). *Sexualidade e saberes- convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Org e Trad.). Rio de Janeiro, Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. (M.T.C. Albuquerque; J.A. Guilhom Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro, Edições Graal.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. (M.T.C. Albuquerque; J.A. Guilhom Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro, Edições Graal.
- Freud, S. (1987). *Três ensaios sobre a sexualidade*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago.
- Guirado, M. (1997). Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances da escola. In: Aquino, J. G. (Org). *Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas*. (4a ed). São Paulo: Summus.
- Hamburger, E.I& Almeida, H.E. (2004). Sociologia, pesquisa, mercado e sexualidade na mídia: audiências X imagens In: Piscitelli, A; Gregori, M.F; Carrara, S.(Orgs). *Sexualidade e saberes- convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Miguez, E.M. Sexualidade- fundamentos antropológicos e o papel da educação. In: Cerqueira, E.K (Org), (2011). *Sexualidade, gênero e desafios bioéticos*. São Paulo: difusão editora.
- Moizés, J. S. & Bueno, S. M. V. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do Ensino Fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44 (1), 205-212.
- Piaget, J. (1998). *Seis estudos de psicologia*. (A.M. D'Amorim; Trad., 23a ed). Rio de Janeiro: Forense.
- Pinto, H.D. S. (1997). A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: Aquino, J. G (Org). *Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas*. (4a ed). São Paulo: Summus.
- Ribeiro, P.R.M. (Org). (2004). *Sexualidade e educação- aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Sayão, Y.Orientação Sexual na escola- territórios possíveis e necessários. In: Aquino, J. G. (Org). (1997) *Sexualidade na escola- alternativas teóricas e práticas*. (4a ed). São Paulo: Summus.
- Silva, K. (2011, abril - julho). *Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Juiz de Fora, Rio de Janeiro. Revista Cogitaciones. Disponível em:
<http://www.portalsophia.org/textos/cogitaciones/cogitaciones04/curriculo-formacao-professores.pdf>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2011.

Zorning, S. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. *Psicol. estud.*, Maringá, 13 (1) mar. 2008, pp. 73-77. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 fev. 2012.

Vygotsky, L.S. (2005). *A formação social da mente*. (7a ed). São Paulo: Martins Fontes.

TRAINING OF TEACHERS ON SEXUALITY IN SCHOOL: REPORT OF EXPERIENCE

Federal University of Santa Maria

Abstract: This article is a professional experience report, relating the development of the Extension Project: “Solverde Project: reading as a way of promoting education regarding health and education”. The aim of the article is to report activities involved in the implementation of the subtheme about Sexual Orientation, that happened through workshops in an Elementary School in Santa Maria/RS. Such report proposes to contribute to build a formation space that may allow teachers to reflect about sexuality. The training space is a moment that allows people to meet, study and reflect, and above all, it is a place to share feelings about the lack, since the report relates scarce resources to approach such theme in school.

Keywords: Sexuality; Health; Education.

A TEORIA SÓCIO-CULTURAL DE VYGOTSKY E O CONTEXTO EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE

Farissai Pedro Campira³⁴

Alexandra M. Araújo³⁵

Resumo

O presente artigo descreve a teoria sócio-cultural de Vygotsky nos seus contributos para explicar o desenvolvimento humano e o papel determinante dos contextos de vida na formação das habilidades cognitivas e na aprendizagem. Assim, alguns dos fundamentos e pressupostos da teoria são descritos. Pela sua capacidade explicativa, procura-se analisar os contributos da teoria nas reformas e práticas educativas em Moçambique. Trata-se de um estudo de natureza teórica, assente na revisão e análise da literatura, tomando o sistema educativo moçambicano como referência e mais concretamente a introdução do novo currículo do Ensino Básico em 2004. A terminar, o artigo apresenta algumas implicações para a prática docente dos professores moçambicanos à luz dos contributos da teoria de Vygotsky, destacando as conceptualizações em torno da cultura, da linguagem e da zona de desenvolvimento proximal.

Palavras-chave: Teoria sócio-cultural; Vygotsky; Ensino Básico; Moçambique

³⁴ Universidade Pedagógica, Moçambique. E-mail: fcampira@live.com

³⁵ Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Email: alexandra.araujo@ie.uminho.pt
Endereço para correspondência: Alexandra M. Araújo. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

Introdução

O estudo da aprendizagem e as estratégias para a sua otimização constituem uma das preocupações dos psicólogos, pedagogos e professores, bem como de todos aqueles que se preocupam com o sucesso académico dos alunos. Entre as mais célebres teorias da aprendizagem e da pedagogia, destaca-se a teoria sociocultural do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky pelo papel inovador na descrição dos processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, assim como pelo seu potencial na conceção de programas tendo em vista a promoção desse mesmo desenvolvimento e aprendizagem (Almeida, 1996; Almeida & Morais, 2004).

Segundo Vygotsky, as funções mentais superiores do indivíduo emergem de processos de interação social e de apropriação cultural. Por outras palavras, as funções psicológicas formam-se através do papel mediador do “Outro” e das ferramentas ou artefactos culturais existentes num determinado contexto de vida. Estes artefactos, e em particular a linguagem, medeiam a interação entre indivíduos, e definem os contextos e os processos do próprio desenvolvimento humano (Wertsch, 1991). Em consequência, a aprendizagem e o desenvolvimento humano avançam pela utilização nas atividades sociais e humanas das ferramentas cognitivas disponíveis, entendidas estas num misto de pensamento, emoção e ação (Das, 1995).

A teoria histórico-sócio-cultural de Vygotsky parte do pressuposto de que o ser humano é um ser ativo, social e histórico, e que é dentro desta realidade que se constrói a sua condição humana (Bock, Furtado, & Teixeira, 2009). Se Piaget (2000; Piaget & Inhelder, 1997) também enfatizava o papel ativo do sujeito, sendo que a ênfase era mais colocada nos mecanismos internos de acomodação e assimilação de informação e conhecimento, em Vygotsky o contexto (social e histórico) desempenha um papel determinante no desenvolvimento cognitivo (Almeida, 1988, 1996). Nesta perspectiva, as mudanças operadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, mesmo sem ser necessário falar em estádios para explicar a sua evolução e continuidade, tal como acontece na teoria de Piaget (2000; Piaget & Inhelder, 1997), têm raízes na sociedade e na cultura (Vygotsky, 2001). Aliás, reconhecendo a importância e a influência dos fatores biológicos, a teoria vygotskiana salienta que o

desenvolvimento humano deve ser compreendido no contexto das vivências sociais e humanas dos indivíduos. Como a generalidade dos autores da psicologia do desenvolvimento, assume-se que o biológico é condição necessária mas não suficiente para explicar os rumos e os níveis do desenvolvimento psicológico (Almeida, 1986).

As ideias de Vygostky foram tardiamente apropriadas pelo mundo ocidental, devido à pouca divulgação dos seus escritos em russo e à sua tradução tardia para a língua inglesa. Mesmo assim, assiste-se a um interesse crescente pelos seus pressupostos teóricos (sobretudo a partir dos anos 90), sendo ainda uma teoria que merece mais estudo e aprofundamento (Gredler, 2009). A título de curiosidade, também nos anos 90 surgiram traduções dos textos de Vygotsky para língua portuguesa (e.g., Vygotsky, 1991, 1999). A crescente popularidade desta teoria parece assentar no facto de que esta poderá responder a questões que só agora a educação se coloca, como, por exemplo, a influência da cultura nas atuais salas de aula multiculturais, o ajustamento académico de alunos bilingues, os modelos ativos de ensino-aprendizagem, a aprendizagem cooperativa ou a cultura de um pensamento científico por oposição à cultura do senso comum (Almeida, 1996; Kozulin, 2004). Além disso, várias têm sido as reflexões, assim como os relatos de experiências de sucesso da aplicação do paradigma vygotskiano ao currículo educacional em diferentes países e contextos culturais, como por exemplo no Chipre (e.g., Papadopoulos, Charalambous, Kanari, & Loizou, 2004), na Rússia (e.g., Zuckerman, 2004), nos Estados Unidos da America (e.g., Schmittau, 2004), em Israel (e.g., Kozulin & Garb, 2004), na Alemanha (e.g., Giest, 2004), em Espanha (e.g., Coll & Solé, 1998) e, também, em Portugal (e.g., Fernandes, 1997; Ribeiro, 2006).

Dada a demonstração de como as ideias de Vygotsky podem ser traduzidas em práticas educacionais em diferentes contextos culturais, sugerindo os ganhos quer para alunos, quer para professores, torna-se pertinente avaliar de que modo os sistemas educativos e seus *curricula* têm incorporado as suas premissas. Neste trabalho, analisam-se alguns pressupostos centrais da teoria sociocultural de Vygotsky, nomeadamente o enfoque na cultura, o papel central da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem humanas, e o conceito de zona de desenvolvimento

proximal (ZDP), aplicando estes mesmos pressupostos e conceitos à análise da reforma recente no sistema educativo moçambicano. Oferece-se, assim, uma descrição crítica das práticas educativas e instrucionais no contexto educativo de Moçambique, procurando-se igualmente pistas sobre como melhor responder às suas especificidades histórico-culturais, e para a melhoria da formação e práticas dos professores.

A Origem Sociocultural do Conhecimento e da Aprendizagem

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento humano está contextualizado histórica e culturalmente. Na sua teoria sócio-cultural do desenvolvimento e cognição, os termos cultura e desenvolvimento cultural referem-se ao uso de símbolos culturais (criados ou artificiais) de modo a facilitar o progresso do pensamento individual e coletivo (Vygotsky, 1978, 1991). Segundo este autor, a relação do homem com o mundo é mediada através de um sistema de artefactos e símbolos (e.g., a linguagem, a escrita, os sistemas numéricos, as normas de conduta, os costumes e valores), que são criados pelas sociedades no decurso da história, e que modificam essas mesmas sociedades e o seu nível de desenvolvimento cultural (Cole & Scribner, 1978). A cultura é definida como a humanização do mundo material, sendo que o homem cria à sua volta vários utensílios (e.g., cadernos, mesas, casas, viaturas), além de ideias, ciências, religiões e artes (Bock, Furtado, & Teixeira, 2009). Tentar compreender o homem fora das suas criações constitui um reducionismo biológico pouco profícuo. A condição humana está para além do biológico, havendo a estrita necessidade de a reportar ao meio social, e ao contexto das interações e das realizações sociais e humanas.

Os símbolos de que a humanidade dispõe diferem ao longo dos períodos históricos e das diferentes culturas. Por sua vez, e de acordo com Vygotsky, o desenvolvimento de qualquer função mental ou capacidade (e.g., atenção, percepção, memória) consiste na apropriação de uma série de estímulos artificiais ou símbolos. O mais saliente destes artefactos culturais é a linguagem que, no processo de interação, e enquanto produção cultural, constitui um “veículo” de comunicação e de partilha de significados (Fino, 2001).

Passando da cognição para a aprendizagem, também de acordo com a teoria de Vygotsky a aprendizagem é influenciada pelas contingências do contexto cultural, sendo tais contingências histórica e socialmente construídas. Esse pressuposto parece ter sido assumido pelo Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (PCEB; INDE/MINED, 2008). No trabalho de Conceição e colaboradores (1998), na redação do “Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interação entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial” em Moçambique, defende-se uma revisão curricular, apontando para o desfazamento existente entre a ação educativa e a cultura e tradições culturais, sugerindo-se inclusive que este desfazamento contribui para o insucesso escolar (INDE/MINED, 2008). O mesmo documento identifica a língua de ensino, os ritos de iniciação, o estatuto socioeconómico, a divisão social do trabalho e os estereótipos de género como principais factores sócio-culturais que influenciam a aprendizagem dos alunos. Também o atual Plano Curricular de Formação de Professores Primários no modelo 10º + 1 ano (ME, 2006) procede a este reconhecimento, preconizando a integração do estudo destas variáveis no currículo da formação inicial dos docentes moçambicanos. Estes dados vão ainda ao encontro do relatório produzido pela UNESCO (2005), que analisou as inovações curriculares da “Educação para Todos” em nove países da África Subsaariana (da qual Moçambique faz parte), e que nomeia os aspectos sócio-culturais, a língua materna e a equidade como fatores influentes na facilitação de uma aprendizagem de qualidade, decorrente da implementação desses modelos curriculares.

O plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011 de Moçambique refere que não existe equidade no acesso à escolaridade básica, verificando-se, ainda, discrepâncias entre rapazes e raparigas e, por outro lado, substanciais assimetrias regionais, estando ambas fortemente relacionadas com a pobreza. Os dados estatísticos de 2005, por exemplo, revelam que as raparigas representaram 46,4% dos alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. A disparidade de género foi virtualmente eliminada nas admissões à 1ª classe, sendo que em 2005, 48% dos inscritos eram raparigas. Contudo, as raparigas continuam a desistir mais do que os rapazes neste nível (do total de alunos que concluíram o Ep1 em 2005, apenas 43% eram raparigas)

(ME, 2006, p.22). Tal disparidade verifica-se mais nas províncias centrais do país (Sofala e Zambézia) e do Norte (Nampula), contrariamente à região sul do país (e.g., Província de Gaza). A par dessa realidade, o relatório da UNICEF (2009) sobre a situação mundial da infância, e concretamente para Moçambique, na área da educação, refere que a taxa bruta de matrículas na escola primária é de 113% para meninos e 97% para as meninas, enquanto a taxa líquida situa-se em 79% para meninos e 73% para meninas. Por outro lado, a taxa de frequência na escola é de 63% para os meninos e 53% para as meninas. Os dados consolidam ainda mais a ideia de que não existe equidade em termos de género na escolaridade básica em Moçambique.

Para justificar essa disparidade em termos de equidade na escolaridade básica em Moçambique, o Relatório do Ministerio de Educação e Cultura de Moçambique de 2003 aponta vários factores responsáveis, a saber: a) as longas distâncias que as crianças têm de percorrer para chegarem à escola, b) escolas incompletas e com más infra-estruturas, c) barreiras de custos directos e indirectos (incluindo pagamentos a professores e custos de oportunidade), d) questões de qualidade (língua de instrução), e e) o número limitado de professoras que possam constituir modelo. A pobreza é apontada igualmente como factor mais importante que explica essas assimetrias, muitas vezes exacerbada por factores sociais, culturais e comunitários, tais como: a educação dos pais, ritos de iniciação e casamentos prematuros, bem como o problema da fome em determinadas regiões e a pandemia do HIV/SIDA. Essa situação culminou com a introdução do novo currículo do Ensino Básico em 2004, tendo começado na fase experimental em 2002, o qual, de entre as inovações introduzidas, inclui o currículo local, a atenção às línguas locais e os ciclos de aprendizagem.

O reconhecimento por parte das autoridades educativas moçambicanas da importância das práticas sócio-culturais para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos deve, no entanto, refletir-se numa organização curricular mais ajustada à realidade dos contextos sócio-culturais dos alunos, contribuindo desta forma para que a aprendizagem seja significativa. Sendo assim, é necessário que se desenhem estratégias curriculares que permitam a aproximação entre o saber escolar e a cultura

local. Ilustrando, uma das práticas educativas presentes no ensino em Moçambique, decorrente da revisão curricular, é a produção de material didático a partir dos recursos das comunidades locais para as disciplinas mais práticas (e.g., Ofícios e Educação Musical) (ME; 2006). Da mesma forma, agentes da comunidade local podem também participar nas actividades de ensino, por exemplo quando se procura que os alunos aprendam a produzir “utensílios” ou a realizar certas actividades em diferentes áreas (e.g., carpintaria, olaria, danças e instrumentos tradicionais, artesanato, reprodução de histórias locais, usos e costumes locais), em respeito pelos conhecimentos e culturas locais.

Ciente desta necessidade de organizar o currículo tendo em conta a diversidade sócio-cultural, o relatório da UNESCO (2005) e o Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (INDE/MINED, 2008) defendem um currículo mais flexível que tenha em conta as especificidades locais. Em consonância com esta ideia, aponta-se para a necessidade de os programas de ensino preverem uma margem de tempo (20%) para a acomodação do currículo local em cada disciplina curricular (INDE/MINED, 2008). Esta medida curricular assegura que os conteúdos escolares nacionalmente definidos reconheçam as aspirações das comunidades locais na definição daquilo que consideram relevante para a aprendizagem dos seus alunos, ao mesmo tempo que estes podem rentabilizar saberes do seu quotidiano social e familiar para as suas aprendizagens académicas.

É nesta particularidade que se levanta o maior desafio educativo: a clarificação por parte dos professores da forma de inclusão destes conteúdos mais regionais/locais em cada disciplina, planificando de forma adequada as suas aulas. Mais ainda, há necessidade de promover uma negociação permanente entre a escola e a comunidade local. Contudo, nem sempre a comunidade é solicitada na seleção destes conteúdos, o que se traduz no seu menor comprometimento na concretização desta inovação curricular. Mesmo assim, à medida que esta orientação curricular vai sendo introduzida e avaliada, os resultados obtidos sugerem ser favoráveis à implementação desta inovação no currículo (Castiano, 2005). A inclusão de alguns temas, como o género, o HIV/SIDA, o empreendedorismo, ou a redução da pobreza, nos programas de

ensino moçambicano, correspondeu a aspirações das comunidades locais. Este processo não foi independente de uma maior abertura estimulada das instituições escolares à comunidade, decorrente do próprio processo de descentralização da administração estatal nos anos 90. Esta descentralização passou a reflectir-se no campo educativo moçambicano em que alguns poderes, entre eles os que estão relacionados com a administração da escola primária, são colocados sob responsabilidade dos diretores distritais ou ainda dos conselhos das escolas: “esta descentralização criou o espaço organizacional esperado pelas organizações da sociedade civil para a articulação dos seus interesses ao nível das escolas” (Castiano, 2005, p.13).

A diferenciação nas aprendizagens defendida pelas políticas educativas moçambicanas além de ter em conta as especificidades locais, deve ainda tomar em consideração “uma definição mais adequada do núcleo curricular comum, enquanto quadro de orientação geral que define a qualidade de aprendizagem e dos resultados escolares previstos” (BIE-UNESCO, 2005, p.7). Essa recomendação deixa claro que o currículo local pretende facilitar as aprendizagens dos alunos, mas não garante por si a qualidade dessas aprendizagens. Desta forma, os conteúdos locais devem ter alguma articulação com os do currículo nacional, para garantir uma homogeneidade relativa das aprendizagens de todos os alunos, evitando a promoção da desigualdade social e de oportunidades de aprendizagem entre os mesmos.

Neste sentido, as práticas educativas moçambicanas parecem ter concretizado, pelo menos em parte, os ensinamentos da teoria de Vygotsky no contexto educativo, na compreensão de que a aprendizagem deve ser conduzida tendo em conta a diversidade sociocultural. O currículo local apresenta-se aqui como uma alternativa para reduzir a distância entre os conteúdos escolares e as práticas ou vivências diárias do aluno, apesar de a exploração das potencialidades deste menor desfazamento no processo de ensino-aprendizagem nem sempre ser fácil ou linear.

A Linguagem e os Processos Psicológicos Superiores

Vygotsky (2001) parte de duas conclusões dos seus trabalhos para explicar o papel da linguagem no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: (i) a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo, sendo que fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa dirigida para a solução de um problema; e (ii) quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior é a importância que assume a linguagem na operação como um todo.

Desta forma, compreende-se que o desenvolvimento da linguagem prepara outras funções psicológicas superiores: “as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (Vygotsky, 2001, p.13). A fala, quer seja egocêntrica ou socializada, é considerada o elemento importante na solução dos problemas e ativa outros processos psicológicos superiores, pois é uma ação que exige planificação para a sua execução, capacidade que não encontramos em outros animais. Aqui é importante reconhecer o papel da atividade e da intenção, que constitui o pólo de manifestação e desenvolvimento do psiquismo. Ainda a este propósito, Blake e Pope (2008) apresentam três tipos de linguagens que facilitam a interação e que devem ser compreendidos no contexto da atividade humana: (i) a linguagem social, que permite a interação entre adultos e as crianças; (ii) a linguagem privada, que as crianças usam depois de interagir com os adultos, em forma de imitação, e que permite auto-regular o seu comportamento; e (iii) a linguagem interna ou fala interna, que é a essência da atividade mental consciente.

Procurando a relevância atribuída pelo sistema educativo de Moçambique à linguagem e suas manifestações, verifica-se que o Plano Curricular em Moçambique introduziu, como uma das inovações, as línguas moçambicanas, dado o reconhecimento de que “o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece” (INDE/MINED, 2008, p.30). Desta forma, este Plano preconiza três modalidades de introdução das línguas moçambicanas: (i) programa de ensino bilingue, contemplando

línguas moçambicanas e português; (ii) programa de ensino monolíngue em português, com recurso as línguas moçambicanas; e, (iii) programa de ensino monolíngue em Português e línguas moçambicanas como disciplina adicional.

O estudo preliminar da implementação das línguas locais no ensino moçambicano no relatório anual do Ministério da Educação, entre os anos 1993 e 1997, refere que os resultados tiveram um impacto positivo, sobretudo na interação professor-aluno e na participação activa dos alunos na sala de aulas. Contudo algumas limitações desta implementação foram igualmente avançadas: em 1º lugar, a falta de formação dos professores para o ensino bilingue, o que faz com que os professores continuem a conduzir as suas práticas educativas através da metodologia de ensino da língua portuguesa; e em 2º lugar a inadequação dos materiais de ensino bilingue, permanecendo com os mesmos materiais do ensino da língua portuguesa (ME, 2003). A integração do ensino bilingue em Moçambique constitui uma vantagem para a escolaridade básica (compreende 7 anos), porque as crianças dos meios mais rurais (que é a maioria) não usam a língua portuguesa. Como se concluirá, o recurso à língua local para o ensino destas crianças é fundamental. Estas constatações vão de encontro aos resultados do estudo do Instituto Nacional da Educação (INDE) em Moçambique, que sustenta que a língua Portuguesa é conhecida e falada por cerca de 40% da população moçambicana, não constituindo assim a língua materna para a maior parte dos seus falantes. Neste sentido, a maioria das crianças moçambicanas, quando entra para a escola, não fala Português o que, naturalmente, condiciona a aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa. Esta é a situação típica do meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, as línguas bantu, e onde o português é praticamente uma língua “estrangeira”: “é aprendido e usado na sala de aula, sobretudo através do contacto com o professor e com os livros escolares, sendo pouco frequentes as situações de comunicação em que é falado em ambiente natural” (INDE, 2004, p.1). Por outro lado, importa referir que o Sistema Educativo de Moçambique defende que a idade de ingresso na escolaridade é de 6 anos, podendo o aluno completar o ensino básico aos 12 ou 13 anos (Artigo 7 da Lei 6/92 do SNE). Tendo em

conta essa idade para o início da escolarização, as línguas locais desempenham um papel fundamental na aprendizagem dos alunos.

Assim, a progressiva integração das línguas moçambicanas no novo currículo do Ensino Básico é reconhecida no Relatório da UNESCO como facilitador da aprendizagem, nomeadamente no acesso aos conteúdos, e permitindo a valorização da cultura pessoal e da identidade dos alunos e alunas (BIE-UNESCO, 2005).

Mais do que a língua em si mesma, reconhece-se que são os significados, a comunicação, a compreensão e, sobretudo, a humanização, os aspectos mais importantes a assegurar na educação. A linguagem usada como elemento de comunicação deve permitir ao estudante desvendar os discursos e as metáforas do seu dia-a-dia, através da aproximação do conteúdo escolar à sua própria experiência (Pelizzari, Kriegel, Baron, Finck, & Dorocinki, 2002). Assumindo-se a língua como ferramenta que facilita a aprendizagem dos alunos, é decisivo o seu domínio por parte das crianças. Tal esforço, mais do que a simples tradução de conceitos e ideias para a língua local, inclui a transmissão de valores, atitudes e normas valorizadas culturalmente. Por sua vez, tomando a língua local, o professor passa a comunicar os conteúdos curriculares num quadro bastante próximo das vivências dos alunos. De acrescentar que, para Dewey (1959), um ensino de qualidade exigiria o abandono do ensino por meio de fórmulas e leis, a favor da opção por um método mais assente na experiência. De acordo com este mesmo autor, a educação, como comunicação, não se resume à troca de palavras, mais sim ao entendimento e busca da sua significação, tornando-se fundamental que as interações ocorram na língua que a criança domina.

Destacando a linguagem como instrumento fundamental na interação entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem e nos processos que a promovem, Vygotsky reconhece que “a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas” (Bock, Furtado, & Teixeira, 2009, p. 141). Nesse relacionamento, é importante situar a linguagem, entendida aqui como a internalização de signos que provocam mudanças no indivíduo. Tais mudanças têm raízes na sociedade e na cultura, uma vez que a língua, além de constituir um instrumento de comunicação, o qual é também um

veículo de transmissão de aspetos particulares de uma dada cultura, entre os quais o vocabulário, as metáforas e as frases (INDE/MINED, 2008).

Assim, tendo em conta o valor da linguagem na interação humana e na aprendizagem, reconhece-se que Moçambique apresenta zonas linguisticamente homogéneas (sobretudo as rurais) e outras zonas relativamente heterogéneas (urbanas e suburbanas). Tal heterogeneidade na linguagem torna difícil a implementação do modelo bilingue, proposto no Novo Currículo do Ensino Básico, porque os intervenientes na aprendizagem não partilham a mesma língua (INDE/MINED, 2008). Nestes casos, a língua a adotar é da escolha da própria escola, podendo ser a língua local (da zona) ou não (INDE/MINED, 2008). A este propósito, os resultados da avaliação do ensino da língua portuguesa em Moçambique realizados pelo INDE (2004), apontam a complexidade da realidade do seu ensino em Moçambique. Subsiste o desfazamento linguístico, apontando esse relatório que os alunos no seu dia a dia, em casa com a família e nas brincadeiras com os amigos, comunicam na sua língua materna. Mais ainda, e sobretudo para as crianças de contextos rurais, a língua portuguesa parece não ter uma utilidade imediata, sendo que estas apenas necessitam desta língua para comunicar com o professor. Grande parte destas crianças vive num ambiente em que as pessoas mais velhas não lêem, nem escrevem, em nenhuma língua. Assim, quando entram para a escola, para além de enfrentarem um ambiente estranho, as crianças de contextos rurais não compreendem a língua usada na sala de aulas e, muitas vezes, tomam contacto com o papel, o lápis e os livros pela primeira vez na sua vida (INDE, 2004).

Neste contexto, é importante que os alunos tenham acesso às línguas locais como forma de proporcionar não só a aprendizagem, como também um vínculo com a cultura moçambicana. Contudo, a escolha da língua de ensino é um processo complexo, que envolve questões de poder de quem a seleciona, e uma negociação entre a escola e a comunidade local. Mais ainda, a opção por um modelo de ensino com recurso às línguas nacionais, e com base no relatório de avaliação do modelo de ensino bilingue em Moçambique realizado em 2003, “não é em si só condição suficiente para o sucesso escolar. Com efeito, é imprescindível que aspectos como os

modelos de ensino, as metodologias a adoptar, os materiais de ensino-aprendizagem e a gestão de todo o processo sejam dos mais apropriados” (INDE, 2003, p.1).

A Zona de Desenvolvimento Proximal

A *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) é, segundo Vygotsky, a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento, caracterizado pela capacidade de a criança resolver as atividades de forma independente e autónoma, e o nível de desenvolvimento potencial (proximal) em que a criança realiza as atividades com ajuda de adultos ou outros pares mais capazes (Fino, 2001; Vygotsky, 1978).

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento da cognição na infância decorre através do confronto da criança com uma série de problemas progressivamente mais difíceis. Para a cognição da criança, importa não só a solução de problemas de forma independente, mas a possibilidade que a criança encontra de avançar na resolução de problemas no contexto de uma interação social, com a ajuda de um adulto ou colega mais competente. Neste contexto, além da observação, contribuem capacidades como a atenção, a memória e a imitação (Vygotsky, 1991, 1999). Numa situação de avaliação do desenvolvimento, através da apresentação de problemas, a criança irá encontrar uma situação problemática que não conseguirá resolver por si mesma. Esta é uma situação importante, dado que é este tipo de situação que oferece uma dupla forma de analisar o conceito de ZPD: por um lado, do ponto de vista da avaliação (ou seja, como avaliar o nível de desenvolvimento da criança) e, por outro, do ponto de vista do ensino (isto é, como promover um nível mais elevado de desenvolvimento) (Fino, 2001; Zaretskii, 2009).

Na definição da ZDP, Sá e Varela (2004) reconhecem mais um conceito correlato, e mais amplo do que este: a *zona de desenvolvimento proximal comum* (ZDPC). Segundo os mesmos autores, dentro de diferentes zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, existe uma zona de interface comum a todos os alunos. O trabalho dos docentes, em termos de ensino e de promoção das aprendizagens, será então o de identificar essa zona em que os alunos são capazes de realizar as atividades

com ajuda do professor ou dos seus semelhantes mais experientes. Esse exercício requer algum diagnóstico prévio das habilidades que esses alunos possuem, para proporcionar a ajuda necessária a cada aluno ou grupo de alunos.

Numa análise mais detalhada do conceito de ZDP, Fino (2001) identifica três implicações pedagógicas deste conceito. Em primeiro lugar, esclarece a existência de uma “janela de aprendizagem”, para a qual podem ser propostas “boas aprendizagens”, e que se traduzirão no desenvolvimento da criança. O conceito de “janela de aprendizagem” implica que em contexto educativo se garantam um conjunto de atividades e de conteúdos que permitam a personalização da aprendizagem, dentro de um guião de metas e objetivos para a aprendizagem de um dado grupo de alunos. Em segundo lugar, Fino (2001) discute o papel do tutor como agente metacognitivo, como uma das implicações da ZDP. Assim, considera que o aluno deve tomar consciência da sua aprendizagem, com a orientação do professor que confronta o aluno com as tarefas de reconhecimento apropriadas para o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, e que atua como regulador do processo. O professor analisa o conhecimento produzido, e vai progressivamente transferindo esta responsabilidade para o aluno. Finalmente, o conceito de ZDP implica o reconhecimento da importância dos pares como mediadores da aprendizagem (Fino, 2001). Com efeito, a aprendizagem ocorre num contexto social, no qual a criança é guiada pela atividade de um indivíduo mais apto, contribuindo para a interiorização de procedimentos e conhecimentos envolvidos na solução de problemas. No contexto da sala de aula, onde cooperam e se confrontam vários alunos e, deste modo, várias ZDP, a aprendizagem do aluno pode ser mediada por pares (pares-tutor) para os quais foi transferida a responsabilidade de controlar a regulação externa da aprendizagem, e que precede a regulação interna efetuada pelo próprio aluno.

O relacionamento da criança tanto com os pais ou encarregados de educação, como com os professores, aqui entendidos como indivíduos mais competentes e com a responsabilidade de regular externamente a aprendizagem da criança, é apontado como uma aposta importante no sistema educativo moçambicano, reconhecendo-se assim o papel influente dos adultos no sucesso da aprendizagem dos alunos

(INDE/MINED, 2008). Isso significa, desde logo, o reconhecimento de que os alunos não aprendem apenas na escola, mas também em casa e com os amigos. Compreendendo ainda a aprendizagem como processo que resulta da interação e de mediação entre os indivíduos no contexto da atividade escolar (professor e aluno e entre alunos) (Blake & Pope, 2008; Kozulin, 2004), reconhece-se que a sala de aula é um contexto social em que os intervenientes não recebem apenas passivamente as informações, mas sim debatem, discutem e apropriam-se do saber de forma partilhada e cooperativa.

Esta aprendizagem decorrente da interação e cooperação parece ser também reconhecida pela proposta de uma “aprendizagem centrada no aluno” defendida no Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (INDE/MINED, 2008). De acordo com o artigo 5 da Lei 6/92 do Sistema Nacional da Educação (SNE) de Moçambique, os pais, a família e os órgãos locais de poder contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos, nomeadamente nos tempos e espaços de ensino extra-escolar. De acordo com este documento, um dos objetivos fundamentais deste ensino seria o de assegurar a ocupação dos tempos livres dos alunos com atividades de caráter cultural e de educação não formal. O papel dos pais e encarregados de educação, como facilitadores de aprendizagem, na organização do Ensino Básico em Moçambique, justifica-se pelo reduzido tempo de permanência da criança na escola. Pressupõe-se deste modo que a aprendizagem da criança (além da escolar) está mediada sobretudo pelos pais e encarregados de educação, ou pelo grupo de amigos, com os quais convive a maior parte do seu tempo livre. Estes agentes atuam assim como tutores na aprendizagem dos alunos, possibilitando a auto-regulação da sua aprendizagem (Fino, 2001).

Por outro lado, o Ministério da Educação Moçambicana define os ciclos de aprendizagem (na Educação Básica em Moçambique existem três ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, composto pela 1ª e 2ª classes; 2º ciclo, constituído pela 3ª, 4ª e 5ª classes; e 3º ciclo, composto pela 6ª e 7ª classes), o que constitui uma outra inovação do atual currículo de ensino básico, indicando claramente as competências que devem ser alcançadas em cada um desses três ciclos. Justifica-se, inclusive, a

introdução dos ciclos de aprendizagem na educação básica em Moçambique pelo reconhecimento de que os alunos têm ritmos e potenciais diferenciados de aprendizagem e, por isso, nem todos conseguem alcançar a aprendizagem desejada em cada classe ao mesmo tempo (INDE/MINED, 2008; ME, 2010). Esta inovação possibilita que aqueles alunos que, por algum motivo, não conseguiram alcançar as competências previstas no currículo, possam, em classes posteriores, alcançá-las com a ajuda do professor. O professor surge, então, e mais uma vez, como o facilitador da aprendizagem da criança, muito na linha do conceito ZDP. No entanto, perante esta situação, coloca-se uma inquietação: como poderão os professores diagnosticar o progresso dos alunos na sua aprendizagem? E como podem ajudar a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem destes alunos, ajudando-os a alcançar a sua zona ótima? Na educação básica de Moçambique não parece existir clareza neste processo. Com efeito, a falta de instrumentos que permita detectar o progresso da aprendizagem dos alunos tem culminado em práticas pedagógicas menos eficazes e consistentes, sobretudo no confronto com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O documento apresentado pelo Ministério da Educação Moçambicano (ME, 2010) esclarece acerca da atuação do professor para com as crianças que apresentam estas dificuldades, apesar de não clarificar que tipo de instrumentos os professores poderão usar para diagnosticar as mesmas. A implementação no terreno destes pressupostos da ZDP requerem formação ou capacitação específica por parte dos professores.

Considerações Finais

A síntese e reflexão apresentadas indicam que o sistema educativo moçambicano, através das suas políticas e práticas, parece incorporar alguns princípios apontados pela teoria sócio-cultural de Vygotsky. Entre estes, incluem-se a introdução das línguas nacionais e/ou locais nas práticas pedagógicas, o reconhecimento da diversidade de contextos sócio-culturais, e a necessidade de adequar o currículo a essa realidade. O aproveitamento das potencialidades dos contextos locais no campo educativo exige a negociação entre a escola, a família e a comunidade, que constituem contextos fundamentais na condução da aprendizagem dos alunos.

No entanto, parece ser ainda limitada a otimização destes princípios vygotskianos na condução do processo de ensino-aprendizagem nas escolas em Moçambique. Uma destas lacunas prende-se com a apropriação do conceito de ZDP da teoria sociocultural de Vygotsky, no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas que permitam diagnosticar problemas de desenvolvimento e aprendizagem, avaliar o potencial de aprendizagem dos alunos, e conduzi-los nas suas “janelas de aprendizagem” (Fino, 2001). Tal melhoria no sistema de ensino de Moçambique permitiria colocar aos alunos desafios mais ajustados, levando-os a uma maior autonomia nas suas aprendizagem. O sistema de três ciclos como está organizada a Educação Básica favorece essa apropriação progressiva dos conhecimentos e competências escolares, contudo o suporte do “Outro”, em particular por parte do professor, justifica a sua devida formação.

Referências

- Almeida, L. S. (1986). Inteligência: Evolução no seu estudo. *Jornal de Psicologia*, 5(3), 13-17.
- Almeida, L. S. (1988). O impacto das experiências educativas na diferenciação cognitiva dos alunos: Análise dos resultados em provas de raciocínio diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 131-157.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S., & Morais, M. F. (2004). *Programa "Promoção Cognitiva"*. Braga: Psiquilibrios.
- BIE-UNESCO (2005). Como poderia o currículo contribuir melhor para a luta contra a pobreza? *Information et Innovation en Éducation*, 119-120.
- Blake, B., & Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 59-67.

- Bock, A. M., Furtado, O., & Teixeira, M. L. (2009). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Castiano, J. P. (2005). *Educar para quê: As transformações no Sistema da Educação em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. In L. S. Vygotsky, *Mind in society – The development of higher psychological processes* (pp. 1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C., & Solé, I. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (8ª ed., pp. 7-23). Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
- Conceição, R., et al. (1998). *Relatório das pesquisas antropológicas sobre a Interação entre a cultura tradicional e a escola oficial, realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane*. Maputo: UEM.
- Das, J. P. (1995). Some thoughts on two aspects of Vygotsky's work. *Educational Psychologist*, 30(2), 93-97.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (3ª Ed). São Paulo: Nacional.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(XV), 563-572.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Giest, H. (2004). The formation of experiment in the age of hypermedia and distance learning. *European Journal of Psychology and Education*, XIX(1), 45-64.
- Gredler, M. E. (2009). Hiding in plain sight: The stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. *Educational Psychologist*, 44(1), 1-19.
- INDE (2003). *Projecto avaliação educacional: Sub-projecto monitoria e avaliação da introdução do ensino bilíngüe em Maputo e Gaza. Relatório anual*. Maputo.
- INDE/MINED (2008). *Plano curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: MINED.
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(1), 3-7.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2004). Dynamic assessment of literacy: English as a third language. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(1), 65-77.
- Ministério da Educação (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: ME.
- Ministério da Educação (2006). *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. Maputo: ME.
- Ministério da Educação (2010). *Progressão dos alunos no ensino básico, por ciclos de aprendizagem*. Maputo: ME.

- Papadopoulos, T. C., Charalambous, A., Kanari, A., & Louizou, M. (2004). Kindergarten cognitive intervention for reading difficulties: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education, XIX(1)*, 79-105.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Psicologia, Educação & Cultura (Curitiba)*, 2(1), 37-42.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de psicologia* (11ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições ASA.
- Ribeiro, C.M. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sá, J., & Varela, V. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Schmittau, J. (2004). Vygotskian theory and mathematics education: Resolving the conceptual-procedural dichotomy. *European Journal of Psychology of Education, 19(1)*, 19-43.
- UNESCO (2005). *Education for all: The quality imperative*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2009). *State of the world's children 2009*. NY, USA: United Nation's Children's Fund.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Edição electrónica, Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org).
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos mentais superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zaretskii, V. K. (2009). The zone of proximal development: What Vygotsky did not have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology, 47(6)*, 70-93.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education, XIX(1)*, 9-18.

VYGOTSKY'S SOCIOCULTURAL THEORY AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MOZAMBIQUE

Abstract: This paper describes Vygotsky's sociocultural theory and its contribution to explain human development and the fundamental role the environment plays in cognitive development and learning. Therefore, some of the main assumptions of this theory are presented. Due to its explanatory potential, this study aims to analyse the theoretical contributions of Vygotsky's theory for educational reform and interventions in Mozambique. As a theoretical study, based on the review and analyses of literature, it focuses on the elementary educational system of Mozambique, namely the adoption of the new school curriculum in 2004. Finally, this paper presents some implications for Mozambican teachers' practices, based on Vygotsky's theoretical contributions, namely the assumptions about culture, language and the zone of proximal development.

Keywords: Socio-cultural theory; Vygotsky; Elementary education; Mozambique

Recensões

Teixeira Lopes, J. (Org.) (2012). Escolas Singulares. Estudos Comparativos. Coleção Ciências da Educação, 29. Porto: Edições Afrontamento.

Esta obra visa sistematizar os principais resultados do projeto Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, assente na ambição de constituir uma plataforma que desenvolva planos de observação e avaliação sistemáticos sobre os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Os TEIP foram implementados em Portugal em 1996 tendo, desde então, sofrido alguns avanços e recuos na sua concretização.

Com uma fortíssima incidência nas áreas metropolitanas de Lisboa e de Porto, os TEIP têm-se orientado quer para uma ação compensatória, baseada no princípio de que o sistema pode e deve compensar a desigualdade através de uma prioridade em termos de meios (dar mais a quem tem menos) e de atenção (projetos, formação, avaliação); quer para o reforço da fecunda dialética «recentragem sobre a escola/abertura através de parcerias» e de contacto ativo com o território envolvente, os seus recursos, instituições e populações (que se traduz numa certa territorialização das políticas educativas e na própria ideia de «projeto educativo»); quer na criação de infraestruturas (pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares), quer, ainda, numa integração dos ciclos de ensino (já que as descontinuidades acentuam as fragilidades do sistema) e no combate ao absentismo, abandono e insucesso escolares³⁶.

³⁶ Este excerto foi retirado de <http://www.edicoesafrontamento.pt/Componentes/indexconteudo.html>, Consultado em 25-12-12.