

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXIV, Nº 3, dezembro de 2020

- ✚ ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE EM FUNÇÃO DA RESIDÊNCIA E DO ANO ACADÉMICO
- ✚ DESAFIOS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA
- ✚ PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
- ✚ COVID-19 VS ENSINO À DISTÂNCIA: REFLEXÃO DO CONTEXTO ANGOLANO
- ✚ O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA
- ✚ EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA
- ✚ ATOS REFLEXIVOS DOCENTES NAS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA
- ✚ ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS (ERACI): UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES
- ✚ POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DOS DIPLOMADOS DO ISPGAYA

Ficha Técnica

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Diretor Adjunto António Nunes

Editor ISPGAYA

Conselho Editorial António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)
Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
Lino Tavares Dias (ISPGAYA)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)
Celeste Malpique (U. do Porto)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)
Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
José A. Cruz (U. do Minho)

José Tavares (U. Aveiro)
José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Margarita Pino (U. de Vigo)
Maria Belém Ribeiro (U. Lusófona)
Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. G. do Sul)
Miguel Ricou (U. Porto)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (U. de Bona)
Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Rui Trindade (U. do Porto)
Susana Oliveira Sá (I. de Estudos Superiores de Fafe)

Coordenação Revisão Editorial José Carlos Pereira de Morais

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

NIPC 501962433

Sede de Redação Av. dos Descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

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

Frequência Quadrimestral Vol. XXIV Nº 3
Dezembro de 2020

Índice

	P.
EDITORIAL.....	4
José Carlos Morais	
ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE EM FUNÇÃO DA RESIDÊNCIA E DO ANO ACADÉMICO.....	7
Filomena Covas, Feliciano H. Veiga	
DESAFIOS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	21
Adriana Dias Batista, Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Geraldo Sadoyama	
PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
Thaís de Oliveira Trindade, Luciana Fontes Pessoa	
COVID-19 VS ENSINO À DISTÂNCIA: REFLEXÃO DO CONTEXTO ANGOLANO.....	58
Janísio C. Salomão	
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA.....	69
Isabela Gomes dos Santos, Renata Cristina Pereira Teodoro, Geraldo Sadoyama, Adriana dos Santos Prado Sadoyama	
EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA.....	92
Adriana Santos Prado Sadoyama, Keila Paula Monteiro Rezende, Magda Pereira dos Santos, Geraldo Sadoyama	
ATOS REFLEXIVOS DOCENTES NAS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA.....	104
Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Carolina de Almeida Ito Brum, Poliana Rodrigues Alves Duarte	
ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS (ERACI): UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES.....	116
Lúcia Miranda, Leire Aperribai, Fátima Morais, Maria de Fátima Machado	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DOS DIPLOMADOS DO ISPGAYA.....	137
José Carlos Morais, Nelson Castro Neves, Susana Oliveira e Sá	

EDITORIAL

Com o número de dezembro de 2020 da Revista de Psicologia, Educação e Cultura compre-se o objetivo de editarmos três números por ano. Dez artigos compõem esta edição, solidificando a participação na revista de países da lusofonia, como o Brasil ou Angola, a que se juntam contributos vindos de Espanha.

O primeiro artigo é da autoria de investigadores em Portugal, intitulando-se «Envolvimento dos estudantes do ensino superior: análise em função da residência e do ano académico». Este estudo analisa as diferenças no envolvimento dos estudantes do Ensino Superior, definido como um processo de investimento motivacional na aprendizagem e na escola, em função das variáveis residência e ano académico. Um inquérito *on-line* que incluiu a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola e uma Escala Quadri-Dimensional foi aplicada a 715 estudantes. Na análise dos resultados em função da residência, foram encontradas diferenças significativas no envolvimento, favoráveis aos estudantes não deslocados e, em função do ano académico, favoráveis, na dimensão afetiva, ao primeiro ano face ao grupo finalista e, na dimensão agenciativa, aos finalistas relativamente ao grupo do segundo ano.

Um segundo artigo que nos chega do Brasil apresenta uma revisão de literatura, intitulado «desafios na transição para o ensino remoto emergencial: uma revisão integrativa». Procurando dar conta de alterações na educação trazidas pela pandemia do COVID-19, o estudo procura sistematizar o conhecimento produzido acerca dos desafios enfrentados por professores, estudantes e pais/responsáveis nas instituições educacionais frente à implementação do ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Foram realizadas pesquisas em bases de dados como a ERIC, CAPES, utilizando os descritores controlados “educação”, “aprendizagem”, “coronavirus” e “COVID-19”.

O terceiro artigo chega também do Brasil, e intitula-se «práticas educativas parentais e o comportamento das crianças no contexto da educação infantil». O artigo mostra a investigação de comportamentos transgressores de crianças dos três a cinco anos do município do Rio de Janeiro, baseado nos estudos de Bronfenbrenner. Os participantes no estudo foram 50 pais e 5 professoras de creches e pré-escolas da zona sul e zona norte do Rio de Janeiro. Foi realizada uma entrevista dirigida com as professoras para investigar os comportamentos transgressores das crianças no espaço e o instrumento sociodemográfico nos pais. Foi possível identificar durante a transcrição

das entrevistas no software Iramuteq, que não houve referências à transgressão ou à agressividade aparente na árvore de palavras, nem nas nuvens de palavras.

O quarto artigo chega-nos de Angola, e intitula-se « Covid19 vs ensino à distância: reflexão do contexto angolano». O estudo tem como objetivo analisar a implementação do EaD no contexto Angolano à luz da COVID-19. Trata-se de um estudo empírico, de opinião que questiona condições estruturais nacionais em termos de acesso a tecnologias de informação, condicionadores da implementação do EaD em Angola.

Um artigo, também oriundo do Brasil, intitula-se «o uso de metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo de revisão sistemática». Deste estudo de revisão de literatura mostra que há poucas publicações sobre metodologias ativas direcionadas ao Ensino de Ciências. As pesquisas descreveram diversas estratégias e enfatizaram os benefícios do uso de metodologias ativas que incluem um maior envolvimento dos estudantes e o desenvolvimento de diversas capacidades intelectuais.

Um outro artigo chegado do Brasil, intitula-se «evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática». Trata-se de uma pesquisa qualitativa de uma revisão sistemática que teve como temática a evasão escolar no ensino superior, mapeando os estudos publicados dentro dos critérios estabelecidos. A metodologia aplicada foi sistematizada estabelecendo critérios de inclusão e exclusão. Como base de dados para a pesquisa foram utilizados Capes e Scielo, tendo sido encontrados 8 artigos que revelaram a preocupação com a evasão escolar no ensino superior seja ele presencial ou a distância. Apontaram-se também alguns motivos que levam os alunos a desistirem do curso, tais como a escolha do curso errada e falta de administração do tempo conciliando trabalho e estudo.

O sétimo artigo, intitulado «atos reflexivos docentes nas narrativas das práticas pedagógicas na formação de professores de graduação em medicina» é relativo a uma pesquisa que teve como objetivo relatar a experiência de docentes do curso de medicina de uma universidade pública no Brasil. Através da construção da narrativa, os docentes trazem na essência de suas narrativas os desafios na busca pelo aperfeiçoamento dos saberes docentes através do desenvolvimento e elaboração de suas práticas educativas. Os resultados demonstraram que a técnica das narrativas como coletas de dados foi eficaz e através das análises das categorias gramaticais na análise do discurso das narrativas apontaram que os docentes reconhecem suas lacunas epistemológicas em relação aos saberes docentes.

Um outro artigo intitulado «Estudo das características psicométricas da escala das representações sobre altas capacidades intelectuais (ERACI): um estudo com universitários portugueses» chega-nos de investigadores portugueses e espanhóis. Parte-se do princípio que o conhecimento preciso e a desconstrução de crenças erradas acerca das pessoas com altas capacidades podem ajudar a melhorar os serviços a prestar a estas pessoas. Este é um trabalho que tem como objetivo apresentar uma adaptação da Escala de Representações sobre Altas Capacidades Intelectuais - ERACI, para estudantes do ensino superior português. Responderam à versão espanhola do instrumento composto por 34 itens, 456 alunos do ensino superior. Estes alunos frequentavam as licenciaturas de 8 cursos nas universidades do Porto, Minho e Madeira e Escola Superior de Música de Braga. Após a leitura e análise dos itens, sua conjugação com o referencial teórico, combinando os valores próprios e a representação gráfica dos fatores (gráfico *scree plot*), a melhor estrutura encontrada foi de 5 fatores. Sugere-se a aplicação da escala, numa amostra maior e mais representativa, de forma a aprofundar conhecimentos para o seu melhor aproveitamento na avaliação nas altas capacidades intelectuais.

Um último artigo, de Portugal, intitulado «Políticas de avaliação da qualidade na educação superior: trajetórias dos diplomados do ISPGAYA» tem por base um levantamento de dados realizado no âmbito da monitorização permanente que o ISPGAYA efetua sobre os trajetos académicos e profissionais dos seus diplomados, um procedimento integrado no seu Sistema Interno da Qualidade, indo de encontro a exigências e referenciais de avaliação da A3ES. Recorre-se a um questionário construído para o efeito, intitulado: Questionário sobre as Trajetórias Académicas e Profissionais dos Diplomados do ISPGAYA (QTAPDI). Este levantamento participou por 120 alunos, oriundos de 7 licenciaturas diferentes, que concluíram as suas licenciaturas no período de 5 anos que se estende de 2015 a 2019. A análise quantitativa e descritiva conclui da adequação da oferta educativa da instituição, apontando também, alguns pontos reflexão a incluir na estratégia dessa oferta formativa, concretizadora de expectativas pessoais dos alunos, e indo de encontro às demandas do mercado de trabalho regional.

O diretor da revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Morais

ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE EM FUNÇÃO DA RESIDÊNCIA E DO ANO ACADÉMICO

Filomena Covas¹

Feliciano H. Veiga²

Resumo

A presente pesquisa analisa as diferenças no envolvimento dos estudantes do Ensino Superior, definido como um processo de investimento motivacional na aprendizagem e na escola, em função das variáveis residência e ano académico. A amostra foi constituída por 715 estudantes tendo os dados sido recolhidos através de um inquérito *on-line* que incluiu a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadri-Dimensional. Na análise dos resultados em função da residência, foram encontradas diferenças significativas no envolvimento, favoráveis aos estudantes não deslocados e, em função do ano académico, favoráveis, na dimensão afetiva, ao primeiro ano face ao grupo finalista e, na dimensão agenciativa, aos finalistas relativamente ao grupo do segundo ano. Os resultados foram interpretados à luz da literatura revista.

Palavras-chave: Envolvimento do estudante, Ensino superior, Residência, Ano académico

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

²²Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Email de contato: fcovas@eselx.ipl.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

Introdução

Numa época em que cada vez mais se assinala uma quebra da motivação escolar, com a subsequente falta de envolvimento dos estudantes nos processos de participação e de aprendizagem em contexto escolar, constatando-se uma enorme percentagem (29% no ano letivo de 2018/19) de estudantes que desistem e mais metade não conseguem concluir o 1º ciclo de estudos do ensino superior em três anos (Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência [DGEEC], 2019), surge como pertinente o aprofundamento do estudo do constructo multidimensional — Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE). O estudo deste conceito tem sido desenvolvido nas últimas décadas e tem reunido um conjunto relevante de evidências empíricas, nos contextos de educação não-superior e superior, que apontam o EAE como um fator de prevenção do abandono precoce e do insucesso escolar dos estudantes (Appleton, Reschly, e Christenson, 2014; Carey, 2018; Finn e Zimmer, 2012; Veiga, García, Abreu, Miranda, e Galvão, 2014).

Investigações realizadas em contextos de ensino não superior (Veiga, 2011; Veiga, García, et al., 2014; Veiga, García, e García, 2019) e superior (Carey, 2018; Reeve e Shin, 2020) apontam para a importância fundamental do papel da escola e dos professores na promoção do EAE, principalmente no que se refere às características ligadas ao respeito, apoio, atenção e autonomia, que podem proporcionar aos estudantes suporte emocional, organização, aprendizagem e, consequentemente, promover níveis elevados de envolvimento, de realização pessoal e de desempenho académico.

O estudo aqui apresentado pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o constructo EAE, especificamente na compreensão da sua associação aos fatores sócioescolares, residência e ano académico, no sentido de poder contribuir para a conceção de estratégias de mudança nos ambientes educativos no sentido de os tornar verdadeiramente inclusivos. Assim, apresenta-se um breve enquadramento teórico do conceito de envolvimento, alguns estudos sobre a associação entre envolvimento e as variáveis em estudo, a metodologia seguida nesta pesquisa, a apresentação dos resultados e as conclusões.

Enquadramento conceptual

No quadro das perspetivas sociocognitivas o envolvimento tem sido estudado como constructo multidimensional, mostrando grande maleabilidade em função de fatores pessoais e

contextuais. A sua definição envolve o fenómeno que acontece quando se estabelece uma sintonia entre os interesses individuais e os interesses da escola, uma espécie de “cola” que liga o aluno ao contexto escolar, proporcionando-lhe assim uma “vivência centrípeta” em relação à escola (Veiga, 2013). Na caracterização do processo de EAE valoriza-se o nível de motivação e de comprometimento dos estudantes com a escola, aspetos que proporcionam aprendizagem e predizem o sucesso académico, para além de também fornecerem informações importantes aos professores, contribuindo para orientar a tomada de decisões na melhoria da qualidade dos processos de instrução e de formação (Fredricks, Blumenfeld, e Paris, 2004; Furlong e Christenson, 2008; Veiga, García, et al., 2014). Assim, uma das características fundamentais do constructo EAE, que tem sido vastamente referida (Appleton et al., 2014; Finn e Zimmer, 2012; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012), é a sua permeabilidade às influências de fatores pessoais e contextuais como são exemplo as variáveis residência e ano académico, estudadas nesta pesquisa.

O EAE tem sido considerado como um constructo multidimensional que abrange aspetos dos estudantes ligados às emoções, aos comportamentos e aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Os estudos considerados pioneiros sobre EAE apresentaram um modelo bidimensional referindo-se às dimensões comportamental (*e.g.*, esforço, participação) e afetiva (*e.g.*, sentimento de pertença, identificação à escola, interesse) (Finn, 1989). Seguiram-se outros estudos que optaram por uma concepção tridimensional, acrescentando a dimensão cognitiva, descrita através dos processos de autorregulação ou de investimento na aprendizagem (Fredricks et al., 2004). Mais recentemente, tem sido estudada uma quarta dimensão designada *agenciativa* (*agentic*), que envolve uma caracterização mais complexa relacionada com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental e que pressupõe o indivíduo como sendo um “agente de ação” na sua aprendizagem (Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013). O envolvimento agenciado inclui um processo intencional e pró-ativo dos estudantes, no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem, e revela-se, só por si, preditivo da variabilidade do rendimento académico dos estudantes (Reeve, 2013; Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013).

Na presente investigação, o EAE é considerado como um construto quadridimensional abrangendo as dimensões: cognitiva, ligada ao investimento na construção de estratégias metacognitivas e auto reguladoras da aprendizagem; comportamental, relacionada com a participação responsável e com o respeito pelas normas do contexto escolar; afetiva, relativa ao processo de vinculação e de integração no contexto académico; agenciativa, referente ao processo

pró-ativo que permite uma apropriação da aprendizagem, de uma forma pessoal e significativa (Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013, 2016) .

Envolvimento e residência

Alguns investigadores têm estudado a importância da residência na adaptação ao ensino superior e têm observado que a integração dos estudantes parece estar significativamente mais relacionada com a saída de casa e mudança de residência do que propriamente com o tipo e localização da residência face ao *campus* universitário (Almeida e Cruz, 2010; English, Davis, Wei, e Gross, 2017; Thurber e Walton, 2012). A mudança de residência na entrada para o ensino superior exige do estudante *deslocado* um esforço psicológico acrescido para lidar com as diversas tarefas de adaptação à nova situação. A separação da família e dos amigos, os novos métodos de estudo e de gestão do tempo e a gestão económica inerente ao viver autonomamente são tarefas que exigem respostas que terão implicações importantes na adaptação ao ensino superior (Almeida e Cruz, 2010; Araújo et al., 2016). Num estudo longitudinal realizado com 174 estudantes do primeiro ano, deslocados da sua residência familiar habitual, os resultados indicaram que as saudades de casa (*homesickness*) podem levar a dificuldades emocionais e sociais que colocam em risco a adaptação ao ensino superior (English et al., 2017). Os resultados mostraram que os estudantes que sentiam mais saudades de casa também se sentiam menos adaptados ao ambiente universitário, revelando piores relações com os colegas, mais dificuldades no estudo e menos satisfação com a vida social (English et al., 2017). Estes resultados corroboraram pesquisas que encontraram em estudantes deslocados uma associação significativa entre *homesickness* e níveis de concentração mais baixa (Burt, 1993) e um maior risco de desistência escolar (Thurber e Walton, 2012). As saudades de casa são consideradas habituais nos estudantes do primeiro ano e tendem a diminuir durante o tempo de permanência no ensino superior (English et al., 2017). Contudo, o seu estudo tem sido relacionado com outros fatores de risco, tais como a qualidade da vinculação com os pais, o suporte emocional e económico familiar e a consistência da rede relacional, construída antes da saída de casa (Mattanah, Lopez, e Govern, 2011; Thurber e Walton, 2012). Um estudo sobre a perceção das dificuldades antecipadas, em 931 estudantes a ingressar no primeiro ano de uma universidade portuguesa, destacou que a ativação do suporte familiar foi identificada como uma das situações mais significativas na antecipação de menos dificuldades no processo de adaptação ao ensino superior (Araújo et al., 2016). Um estudo realizado por Soares, Guisande, e Almeida (2007), com uma amostra de 420 estudantes portugueses do primeiro ano do ensino

superior, mostrou resultados mais elevados em autonomia e adaptação académica nos estudantes não deslocados, sugerindo que a não separação da família e das redes relacionais construídas antes da entrada para o ensino superior podem tornar esses estudantes mais confiantes e seguros, aspetos que se podem refletir na sua melhor adaptação académica (Soares et al., 2007). Diversos estudos também indicam que os estudantes que tiveram necessidade de mudar de residência apresentaram níveis mais baixos de adaptação pessoal e institucional, em comparação com os estudantes que tiveram a possibilidade de continuar na residência familiar de origem (Ferraz e Pereira, 2002; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, e Custódio, 2005). Parece, pois, haver consenso geral em considerar que os estudantes não deslocados apresentam níveis mais elevados de estabilidade afetiva, maior autoconfiança, maior envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino e maior satisfação global com o ambiente institucional (English et al., 2017; Ferraz e Pereira, 2002; Seco et al., 2005).

Envolvimento e ano académico

Na análise dos resultados de uma pesquisa realizada em 10 universidades de Pequim, Yin e Wang (2016) referem que foram os estudantes do segundo ano que mostraram resultados significativamente inferiores no envolvimento, face aos estudantes de todos os outros anos, enquanto os estudantes do último ano apresentaram resultados significativamente mais elevados no envolvimento, relativamente a todos os outros grupos de contraste (Yin e Wang, 2016). Na discussão dos resultados obtidos num estudo realizado por Shi *et al.* em 2011 (citado em Yin e Wang 2016), os investigadores encontraram pontuações significativamente mais elevadas nos estudantes do primeiro ano, relativamente aos estudantes do segundo ano, em termos de interesse e satisfação nas aprendizagens realizadas. Sobre esta diferença no envolvimento, entre os estudantes do primeiro e do segundo ano, Yin e Yang (2016) referem que uma das possíveis razões pode estar relacionada com a dificuldade dos conteúdos, que na maioria dos casos tendem a ser mais fáceis e introdutórios no primeiro ano e mais difíceis e aprofundados no segundo ano, o que pode gerar um efeito negativo na motivação e no envolvimento dos estudantes do segundo ano. Um estudo realizado numa amostra de 447 estudantes de uma universidade do Reino Unido, sobre as percepções dos estudantes sobre a importância atribuída ao *feedback* avaliativo dos professores (Ali, Ahmed, e Rose, 2018), os resultados mostraram que à medida que o estudante progride no curso vai atribuindo menos importância ao *feedback* avaliativo dos professores e consequentemente vai revelando menos envolvimento na sua aprendizagem. Considerando o

feedback avaliativo como fundamental para a construção de estratégias de autonomia e de autorregulação, estes resultados preocupam e alertam, também, para a existência de diferentes padrões de envolvimento na aprendizagem nos diferentes anos de escolaridade (Ali et al., 2018). Um estudo com uma amostra de 1857 estudantes, de uma universidade escocesa, também sublinhou que, ao longo do curso, os estudantes têm objetivos de estudo diferentes, referindo que os do primeiro ano têm maior empenho em compreender os conteúdos (objetivos de domínio ou de mestria), enquanto os estudantes dos anos seguintes estão mais preocupados em obterem boas notas (objetivos de desempenho) e estão, por isso, pouco empenhados num processo de domínio de aprendizagem propriamente dita (Lieberman e Remedios, 2007), que é precisamente aquilo que pode estar relacionado com a dimensão agenciativa do envolvimento e com uma “aprendizagem profunda” que, de acordo com Laird, Shoup, Kuh, e Schwarz (2008), representa o envolvimento dos alunos numa abordagem de aprendizagem que envolve a integração, a síntese e a reflexão. Para Lieberman e Remedios (2007), os resultados do seu estudo mostraram que o nível de interesse e domínio na aprendizagem dos estudantes diminuiu progressivamente ao longo dos anos da licenciatura, não só do primeiro para o segundo ano, mas desde o primeiro até ao último ano, mostrando-se significativamente mais baixo no último ano relativamente a todos os outros anos.

Assim, os estudos revistos sobre a associação do envolvimento com a variável ano académico, mostraram ser concordantes nos resultados significativamente mais elevados no envolvimento dos estudantes do primeiro ano face ao segundo ano (Ali et al., 2018; Lieberman e Remedios, 2007; Yin e Wang, 2016). Contudo, relativamente ao aumento ou à diminuição do envolvimento entre o segundo e o último ano, os estudos não apresentam consenso.

Metodologia

A presente pesquisa procurou encontrar respostas para o problema de investigação: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior e em função do ano académico?* Optou-se por uma metodologia quantitativa com realização de estudos diferenciais.

A amostra foi constituída por 715 estudantes do 1º ciclo de estudos do ensino superior politécnico público, 364 (50.9%) do sexo feminino e 351 (49.1%) do sexo masculino. Quanto à distribuição do número de estudantes pelos anos da licenciatura, foi de 279 do 1º ano, 173 do 2º ano e 263 dos últimos anos (3º e 4º ano). Relativamente à mudança de residência na entrada para

o ensino superior 572 estudantes não mudaram de residência e 143 tiveram que se deslocar da residência familiar de origem.

O inquérito foi realizado por questionário e incluiu a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadridimensional — de Veiga (2013, 2016); este instrumento foi inicialmente validado para a população do ensino básico e secundário, mas em estudos recentes (Covas e Veiga, 2017; Fernandes, Caldeira, Silva, e Veiga, 2016) também revelou possuir boas qualidades psicométricas para o nível de ensino superior, revelando valores de consistência interna (*Alfa* de Cronbach) semelhantes ao estudo original (Veiga, 2013), bem como uma estrutura de quatro dimensões, encontrada, quer através da análise fatorial exploratória com rotação varimax, quer através de análises confirmatórias.

Procurou-se respeitar os princípios éticos fundamentais que dizem respeito aos cuidados a ter com a proteção dos participantes, o seu consentimento informado, a confidencialidade, a privacidade e a proteção de recolha de dados. Antes da aplicação do inquérito foi efetuado um pedido à presidência das instituições de ensino, no sentido de autorizar o acesso aos *emails* institucionais dos estudantes e, também, um pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ambos obtiveram resposta favorável. O inquérito foi elaborado através do *software* Limesurvey e foi enviado para os *emails* institucionais dos estudantes, as respostas foram recebidas com um código que o próprio programa de *software* gerou, garantindo-se assim a privacidade e o anonimato das respostas.

Resultados

Apresentam-se os resultados no EAE em função da residência e do ano académico, resultantes dos processos estatísticos que se consideraram adequados para responder às questões de estudo.

Resultados no envolvimento em função da residência

Os resultados apresentados em função da residência foram agrupados em duas categorias: “mudança de residência”, em que foram incluídos os estudantes que na entrada para o ensino superior mudaram de residência, e “permanência de residência”, em que se incluíram os estudantes não deslocados da residência de origem.

A Tabela 1 mostra os resultados que permitem responder à primeira questão de estudo (Q1) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior?*

Tabela 1

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Residência. Fonte: própria.

	Residência na entrada para o ensino superior					
Dimensões	Mudança (n =143)		Permanência (n = 572)		<i>t</i>	<i>Sig</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
AFE	23.43	4.82	23.83	4.82	-0.88	.379 <i>n.s.</i>
AGE	16.80	5.56	18.43	5,34	-3.23	.001 ***
COM	25.08	4.33	25.98	3.91	-2.42	.016 *
COG	20.49	3.87	20.95	3.70	-1.32	.188 <i>n.s.</i>
EAETot	85.80	12.76	89.19	11.74	-3.03	.003 **

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *n.s.*, não significativo.

A análise dos resultados mostrou diferenças estatisticamente significativas no envolvimento total (EAETot) ($p < .01$), na dimensão agenciativa (AGE) ($p < .001$) e na dimensão comportamental (COM) ($p < .05$), com resultados mais elevados no grupo de permanência de residência. Nas dimensões afetiva (AFE) e cognitiva (COG) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Resultados no envolvimento em função do ano académico

Os resultados obtidos em função do ano académico foram agrupados em três grupos: “1º ano” (n = 279), “2º ano” (n = 173) e “3º e 4º ano” (n = 263), sendo 220 estudantes do 3º ano e 43 do 4º ano. No sentido de responder à segunda questão de investigação (Q2) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano académico?* — procedeu-se a uma ANOVA *One Way*, cujos resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 1

Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Ano Académico — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial. Fonte: própria.

Dimensões	Ano Académico	N	M	DP	F (2,712)
AFE	1º ano	279	24.30	4.73	3.01 *
	2º ano	173	23.45	4.72	
	3º e 4º ano	263	23.37	4.94	
AGE	1º ano	279	17.84	5.28	3.22 *
	2º ano	173	17.53	5.40	
	3º e 4º ano	263	18.76	5.53	
COM	1º ano	279	26.11	3.67	1.49 n.s.
	2º ano	173	25.47	4.41	
	3º e 4º ano	263	25.69	4.09	
COG	1º ano	279	20.78	3.83	0.56 n.s.
	2º ano	173	20.69	3.76	
	3º e 4º ano	263	21.05	3.63	
EAETot	1º ano	279	89.04	11.75	1.50 n.s.
	2º ano	173	87.14	12.76	
	3º e 4º ano	263	88.86	11.77	

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

* $p < .05$; n.s, não significativo.

A análise dos resultados permitiu observar diferenças estatisticamente significativas, em função do ano académico, na dimensão afetiva (AFE) ($F(2, 712) = 3.01$, $p = .050$) e na dimensão agenciativa (AGE) ($F(2, 712) = 3.22$, $p = .041$). O teste Post-Hoc de Scheffe indica que, na dimensão

afetiva (AFE), o grupo do 1º ano apresentou resultados significativamente superiores ($p < .05$) ao grupo do 3º e 4º ano, e, na dimensão agenciativa (AGE), o grupo do 3º e 4º ano apresentou uma média significativamente superior ($p < .05$) ao grupo do 2º ano.

Discussão e considerações finais

No que concerne à questão de como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior, verificaram-se resultados mais elevados nos estudantes que não se deslocaram de residência, no envolvimento total e nas dimensões comportamental e agenciativa. Estes resultados estão de acordo com a globalidade dos estudos revistos (Almeida e Cruz, 2010; Araújo et al., 2016), na medida em que a mudança de residência na entrada para o ensino superior exige um esforço acrescido para lidar com as diversas tarefas de adaptação à nova situação que poderão comprometer a adaptação ao ensino superior. Assim, também os resultados do presente estudo sugerem que a permanência na residência familiar de origem beneficia os estudantes do ponto de vista do envolvimento total e nas dimensões comportamental e agenciativa, o que permitirá a este grupo sentir maior segurança, competência e pró-atividade na adaptação ao contexto académico.

Relativamente à questão de como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano académico, os resultados apresentaram valores significativamente superiores na dimensão afetiva, com valores mais elevados para os estudantes do primeiro ano face aos estudantes dos últimos anos, o que é parcialmente corroborado pelos resultados dos estudos revistos (Ali et al., 2018; Carey, 2018; Lieberman e Remedios, 2007; Yin e Wang, 2016). A explicação para os resultados obtidos pode estar ligada a uma certa visão idealizada que os estudantes possuem acerca da entrada para o ensino superior. Parece plausível que as características presentes no superior envolvimento afetivo dos estudantes do primeiro ano possam diminuir ao longo dos anos da licenciatura e por isso mostrarem-se significativamente inferiores nos últimos anos da licenciatura. Relativamente aos resultados obtidos no envolvimento *agenciativo*, foram significativamente mais elevados nos estudantes dos últimos anos face aos estudantes do segundo ano. Estes resultados apresentam concordância com o estudo de Yin e Wang (2016), mas divergem dos resultados encontrados no estudo desenvolvido por Lieberman e Remedios (2007) que mostraram valores superiores no que respeita ao interesse e empenho em compreender os conteúdos (objetivos de domínio), nos estudantes do primeiro ano relativamente aos estudantes dos anos seguintes. De acordo com estes autores, os estudantes dos últimos anos

estariam mais preocupados em obter boas notas e pouco empenhados num processo de domínio da aprendizagem propriamente dita. Pelo contrário, os resultados obtidos na presente pesquisa indicaram que possivelmente os estudantes dos últimos anos são os que utilizam abordagens de aprendizagem que envolvem maior integração, síntese e reflexão (Laird et al., 2008), podendo o maior envolvimento agenciativo indicar a presença de maior interesse e empenho na compreensão e apropriação dos conteúdos. Não se encontrando consenso entre os resultados obtidos e a maioria dos estudos revistos e constatando-se uma lacuna ao nível de estudos em contexto português, considera-se necessário realizar outros estudos que possam clarificar o sentido do envolvimento e das suas respetivas dimensões em função do ano académico. Tais estudos poderão ser desenvolvidos com outros dados recolhidos junto de estudantes de outras amostras, com outros métodos de recolha de dados no sentido de clarificar a influência de condições específicas capazes de facilitar o envolvimento no âmbito dos respetivos anos e contextos académicos de ensino superior politécnico. Assim, considera-se relevante aprofundar o estudo das diferenças no envolvimento e nas diferentes dimensões, em função do ano académico, clarificando o conhecimento sobre os fatores contextuais que podem ter maior influência na diferenciação dos resultados. Sugere-se a realização de novos estudos que permitam clarificar o efeito de variáveis pessoais e contextuais moderadoras na diferenciação dos resultados, tais como por exemplo, a idade, o sexo e as áreas de estudo das várias licenciaturas.

Por último, refere-se que os dados obtidos na presente pesquisa contribuíram para atenuar a escassez de estudos encontrados sobre o envolvimento dos estudantes de ensino superior português, concorreram para suprir lacunas de conhecimento neste domínio de educação e para sustentar reflexões que visem mudanças no sentido da atração dos estudantes numa escola para todos.

Referências

- Ali, N., Ahmed, L., e Rose, S. (2018). Identifying predictors of students' perception of and engagement with assessment feedback. *Active Learning in Higher Education*, 19(3), 239–251. <https://doi.org/10.1177/1469787417735609>
- Almeida, L. S., e Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva, F. Vieira, A. A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. C. Morgado, ... N. Van Hanttum-Janssen (Eds.), *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades. Actas do Congresso Ibérico* (pp. 429–439). Braga: Universidade do Minho.
- Appleton, J. J., Reschly, A. L., e Christenson, S. L. (2014). Measuring and intervening with student engagement with school: Theory and application, U.S. and international results, and systems level implementations. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas*

- Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 20–37). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A. G., Casanova, J. R., e Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Burt, C. D. B. (1993). Concentration and academic ability following transition to University: An investigation of the effects of homesickness. *Journal of Environmental Psychology*, 13(4), 333–342. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80255-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80255-5)
- Carey, P. (2018). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11–18. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>
- Covas, F., e Veiga, F. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Vol. Extr.(1), 121–126. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência [DGEEC]. (2019). *Estatísticas da educação 2018/19*. ([DGEEC], Ed.). Lisboa.
- English, T., Davis, J., Wei, M., e Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first year of college: A longitudinal study. *Emotion*, 17(1), 1–5. <https://doi.org/10.1037/emo0000235>
- Fernandes, H. M. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., e Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In F. H Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia da Educação - Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47–76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.3/4077>
- Ferraz, M. F., e Pereira, A. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 149–164.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., e Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, e C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., e Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., e Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365–368. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., e Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469–494. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9088-5>
- Lieberman, D. A., e Remedios, R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they

- progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 379–395. <https://doi.org/10.1348/000709906X157772>
- Mattanah, J. F., Lopez, F. G., e Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565–596. <https://doi.org/10.1037/a0024635>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., e Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., e Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, I., Dias, I., e Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/19>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., e Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Thurber, C. A., e Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415–419. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>
- Veiga, F. H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students engagement in schools, differentiation and promotion. In J. M. Román, M. A. Carbonero, e J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación* (pp. 4627–4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1, 441–450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 217, 813–819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, F. H., Galvão, D., Festas, I., e Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais — Uma revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 36–50.
- Veiga, F. H., García, F., Abreu, S., Miranda, V., e Galvão, D. (2014). Promoting students' engagement in school: Effects of the eclectic communication model. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 877–892). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Veiga, F. H., García, O. F., e García, F. (2019). Envolvimento dos alunos na escola: Conceptualização, avaliação e promoção. In Feliciano H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação — Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 37–60). Lisboa: Climepsi.
- Yin, H., e Wang, W. (2016). Undergraduate students' motivation and engagement in China: an

exploratory study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 601–621.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1037240>

STUDENT ENGAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF RESIDENCE AND SCHOOL

YEAR VARIABLES

Abstract

The present study analyses the differences between the engagement of Higher Education students, defined as a process of motivational investment in learning and in school, depending on the variables residence and school year. The sample consisted of 715 students and data was collected through an online survey which included the Student Engagement Scale at School, a Four-Dimensional Scale. Analysing results according to residence, significant differences were found in engagement, favouring non-displaced students and regarding year of schooling, favorable, in the affective dimension, towards freshmen in relation to seniors and, in the agentic dimension, towards the seniors in relation to sophomores. The results were interpreted in light of the revised literature.

Keywords: Student engagement, higher education, residence, school year

DESAFIOS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Adriana Dias Batista³

Adriana dos Santos Prado Sadoyama⁴

Geraldo Sadoyama⁵

Resumo

A pandemia do COVID-19 trouxe mudanças significativas para a educação. Desta forma o estudo busca sistematizar o conhecimento produzido acerca dos desafios enfrentados por professores, estudantes e pais/responsáveis nas instituições educacionais frente à implementação do ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Este trabalho tem como base uma revisão integrativa da literatura na busca pelos desafios que a educação vem enfrentando com esse novo modelo de ensino. Para tanto as buscas foram realizadas em algumas bases de dados, por exemplo: ERIC, CAPES, utilizando os descritores controlados “educação”, “aprendizagem”, “coronavírus” e “COVID-19”. Na busca de inovação, há intervenções que devem ser repensadas para garantir o ensino para todos levando em consideração as diferenças de países e regionalidades.

Palavras-chave: Aprendizagem; Coronavírus; COVID-19; Educação; Ensino à Distância.

³ Mestranda do Programa de pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

⁴ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Profa. Adjunta IV Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

⁵ Doutor em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Professor do Instituto de Biotecnologia/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

Endereço de Correspondência: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Faculdade de Educação – Campus I – Setor Universitário – CEP 75.704-020. Email: drisadoyama@gmail.com

Introdução

No final do ano de 2019, mais precisamente na China, registrou-se a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2) o qual causou a Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) que apresenta um sinal clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. A transmissão acontece de uma pessoa contaminada à outra pelo toque de mãos contaminadas, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro e pelos objetos contaminados (Brasil, 2020b)

Assim, a COVID-19 se alastrou pelo mundo, fazendo com que autoridades governamentais elaborassem várias medidas, estratégias e protocolos a fim de controlar a pandemia. Em março de 2020, no Brasil, a doença tomou proporções maiores, o que indicou aos governantes a adoção de medidas de isolamento, quarentena e fechamento de vários comércios e estabelecimentos (Brasil, 2020c)

Sabendo-se que as medidas de prevenção, sintomas e cuidados como higiene pessoal, uso de máscara e álcool em gel, além do distanciamento foram as principais medidas adotadas, as escolas foram fechadas e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) decreta, em caráter excepcional, a substituição das atividades presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2020a).

Nesse sentido a educação brasileira utilizou-se da modalidade de Ensino à Distância (EaD) para dar continuidade às atividades antes presenciais e agora on-line. Vale ressaltar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) difere do EaD, uma vez que esta possui recursos e profissionais preparados para ofertar conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias disponibilizadas em diversas plataformas online (Brasil, 2017). Além disso, o modelo EaD é planejado e desenvolvido para ser realizado a distância (on-line) ao contrário do ERE que muda temporariamente o ensino para um modo alternativo on-line devido a circunstâncias de crise (Hodges et al., 2020).

Em meio a essa rápida transição do ensino presencial para o ensino remoto, sabe-se que não houve tempo hábil para preparar as instituições, os professores, os estudantes e os pais nesse novo desafio. Assim, entender o impacto da COVID-19 sobre a Educação, baseando-se em evidências científicas torna-se relevante para a sociedade educacional, tendo como objetivo sistematizar o conhecimento produzido acerca dos desafios enfrentados por professores, estudantes e pais/responsáveis nas instituições educacionais frente à implementação do ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19 no ano de 2020.

Metodologia

Trata-se de uma Revisão Integrativa (RI) a qual combina dados da literatura teórica e empírica com o propósito de sintetizar conhecimentos de um determinado tema investigado, propiciando fundamentos consistentes de conceitos complexos, teorias ou problemas (Souza, Silva, & Carvalho, 2010). Registra-se que, para elaboração do artigo, percorreram-se as seguintes etapas: a) identificação do tema e questão de pesquisa; b) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, base de dados e seleção dos estudos; c) categorização dos estudos (amostra, metodologia, resultados e conclusões); d) avaliação dos estudos incluídos na revisão; e) interpretação dos resultados e f) síntese da revisão (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008).

Para a construção da questão norteadora seguiu-se a estratégia PICO (acrônimo para problema, intervenção, controle e *outcomes*/resultados): “Quais foram os desafios enfrentados pelos professores, estudantes e pais/responsáveis na implementação do ensino remoto?” Para o problema considera-se a implementação do ensino remoto, que a população de professores, estudantes e pais enfrentaram e quais foram os resultados (Santos, Pimenta, & Nobre, 2007).

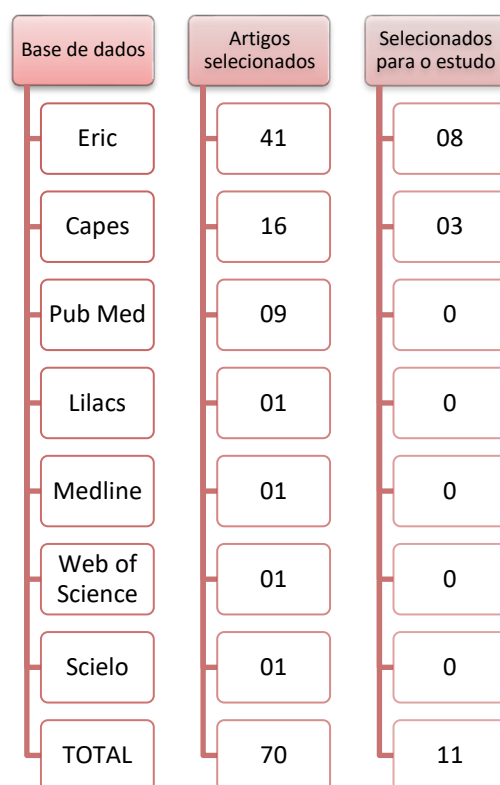
As bases de dados selecionadas para a pesquisa dos estudos foram: *Education Resources Information Center (ERIC)*, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *PubMed*, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *MEDLINE*, *WEB OF SCIENCE*, *Scientific Library Online (SciELO)*. Para uma busca consistente utilizou-se os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) “*Education*” AND “*Learning*” AND “*Coronavirus*” AND “*Coronavirus Infections*”.

Foram critérios de inclusão artigos de pesquisas originais, completos, nos idiomas português, inglês e espanhol, disponíveis eletronicamente, gratuitos, publicados entre primeiro de janeiro de 2020 a 18 de outubro 2020. Exclui-se artigos duplicados nas bases de dados e que não abordassem a temática em estudo. A extração das informações de interesse aconteceu nos meses de agosto a outubro de 2020. Os passos percorridos para a elaboração desta RI estão apresentados na Figura 1. Foram realizadas *hand searches* a partir dos artigos selecionados e leitura do título e resumo, não sendo incluídos por não se adequarem ao tema proposto nesta pesquisa.

Posteriormente a leitura e seleção dos artigos que contemplaram os critérios de inclusão realizou-se a retirada das informações de interesse: título do artigo, autores, ano de publicação, país, base de dados, amostra (n), delineamento do estudo, instrumentos, síntese dos resultados e das conclusões (Ursi, 2005).

Para a classificação do nível de evidência (NE), adotou-se o proposto por Stetler (Stetler et al., 1998) classificada em seis níveis, a saber: nível I, metanálise de múltiplos estudos controlados; nível II, estudo individual com delineamento experimental; nível III, estudo com delineamento quase-experimental como estudo sem randomização com grupo único pré e pós-teste, séries temporais

Figura 1: Diagrama de fluxo do processo de seleção dos artigos da amostra



Fonte: Elaboração dos autores, 2020

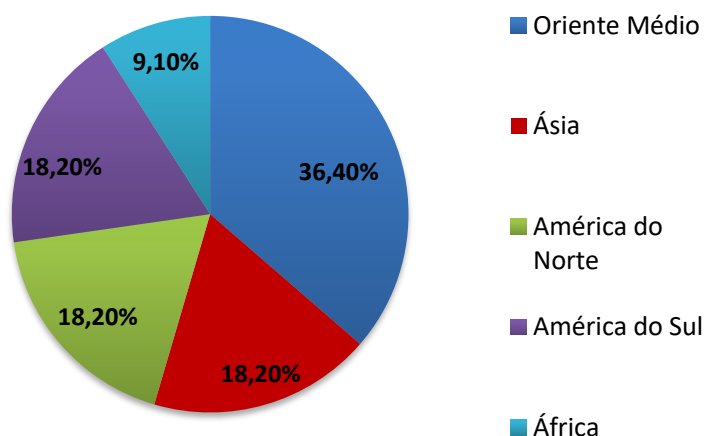
ou caso-controle; nível IV, estudo com delineamento não-experimental como pesquisa descritiva correlacional e qualitativa ou estudos de caso; nível V, relatório de casos ou dado obtido de forma sistemática, de qualidade verificável ou dados de avaliação de programas; nível IV, opinião de autoridades respeitáveis baseada na competência clínica ou opinião de comitês de especialistas, incluindo interpretações de informações não baseadas em pesquisas.

Resultados

A amostra final desta RI resultou em 11 artigos baseados nos critérios de inclusão pré-estabelecido, sendo oito (8/72,7%) extraídos da base ERIC e três (27,3%) na base CAPES. O quadro 1 apresenta as principais informações extraídas dos artigos originais selecionados na revisão integrativa.

Com base nas informações extraídas da análise dos artigos, verificou-se que todos os artigos foram publicados no ano de 2020, provenientes do Oriente Médio, Ásia, América do Norte, América do Sul e África, sendo que quase a totalidade foi publicado no idioma em língua inglesa (9/81,8%) e em língua portuguesa (2/18,2%).

Figura 2: Quantidade de artigos por país



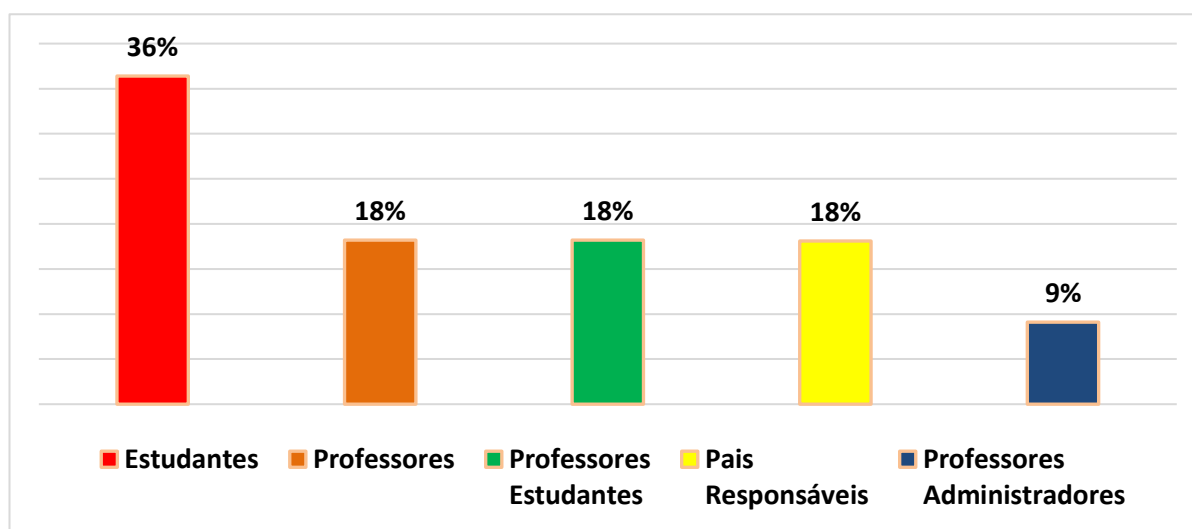
Fonte: Elaboração dos autores, 2020

Ao analisar os delineamentos dos estudos observou-se uma amostra considerável de estudos com abordagem metodológica qualitativa (9/81,8%) e uma amostra menor de estudos quantitativos (2/18,2%). Em relação ao nível de evidência classificaram-se em nível IV quase a totalidade dos estudos (10/90,9%) e nível V os demais (1/9,1%).

No que diz respeito à população investigada averiguou-se a participação de professores, estudantes, pais/responsáveis e administradores. Em alguns dos estudos a pesquisa desenvolveu-se com a participação conjunta de professores/estudantes e professores/administradores apresentadas na figura 3.

Identificou-se na síntese dos resultados uma predominância significativa de trabalhos que descreveram e discutiram sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na aprendizagem utilizando-se dos recursos das TIC, seguido pela falta de equipamento tecnológico e problemas de conexão com a internet. Outros fatores evidenciados possuem relação com as dificuldades de aprendizagem e recursos tecnológicos. Destacam-se os problemas relacionados ao comportamento durante as aulas, às habilidades, competências e conhecimento e à metodologia de ensino aplicada.

FIGURA 3: IDENTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA



FONTE: ELABORAÇÃO DOS AUTORES, 2020

Encontrou-se também dificuldade dos pais/responsáveis em acompanhar seus filhos. A adequação da instituição ao novo formato de ensino também foi apontada nos resultados. Acrescenta-se aos resultados encontrados as dificuldades de interação e preocupação com a saúde mental em momento de stress. Esses resultados podem ser observados no quadro 2.

QUADRO 2: ÍTENS DESAFIADORES LEVANTADOS/IDENTIFICADOS NOS ARTIGOS

	N	PORCENTAGEM (%)
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	7	63,3
RECURSOS TECNOLÓGICOS E MATERIAIS	6	54,5
COMPORTAMENTO DURANTE ÀS AULAS	5	45,5
HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTO	5	45,5
METODOLOGIA DE ENSINO	4	36,4
ACOMPANHAR OS ESTUDANTES EM CASA	2	18,2
ADEQUAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	2	18,2
DIFICULDADE DE INTERAÇÃO	1	9,1
PREOCUPAÇÃO COM A SAÚDE MENTAL	1	9,1

FONTE: ELABORAÇÃO DOS AUTORES, 2020

Quadro 1. Informações de interesse extraídas dos artigos selecionados na revisão integrativa. Catalão, GO, 2020.

Título	Autores Ano	País, base de dados, Idioma	Amostra, delineamento do estudo e instrumentos	Resultados	Conclusões
Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic	Koçoglu, E., & Tekdal, D. (2020)	Turkey; ERIC; English	50 teachers from public schools; primary, middle and high schools; Qualitative study; semi-structured interview (questionnaire) Nível IV	Challenges: methods implemented are based in traditional instruction, teacher-oriented instruction method; Resources and material -Inability to instruct the course based on resources;	Different and remarkable findings were observe in the views of participating teachers that were present in the results. Based on this the authors suggest that the country should define technological material and content for distance education (DE) infrastructure and update these requirements based on student levels each year. The implementation of DE process should consider application conditions. Students, parents and teachers should inform about the process. Material (computers, tablets, etc.) should be provide for the students in DE. The DE should include entertaining and motivating content to increase students' interest.
Evaluation of students' views on the covid-19 distance education process in music departments of fine arts faculties	Ozer, B., & Ustun, E. (2020)	Turkey ERIC; English	24 students of music university; Qualitative study; semi-structured interview (questionnaire) descriptive analysis Nível IV	Challenges: connection and technical problems; lack of material, interest and attention deficit; excessive homework; difficulty in understanding the course; difficulty in communicating with the teachers; not able to work efficiently alone; anxiety related to the functioning of the course process and the way exams were conducted; no attendance requirement; students	Based on all findings can be said that distance education is not as efficient as the face-to-face educations. All the problems with the learning process as if attendance requirement and students' participation can be solve for improving infrastructure and technology. The state and universities should provide the necessary support to the students who are financially and technologically impaired in order to have equal educational opportunities. It is recommend carrying studies in order to improve the quality of the service and education.

				participated less in the courses (communication difficulties do to connection problems); does not provide equal education opportunities (no equal financial and technological opportunities); inefficient in terms of applied courses in music.	
Home learning in times of covid: experiences of parents	Bhamami, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kallem, S., & Ahmed, D. (2020)	Pakistan ERIC English	19 parents of children; Qualitative study; open-ended interview (questionnaire) Nível IV	Challenges: difficulties to maintain a scheduled learning; the absence of the teacher in the student's school life; teachers are themselves not trained for it; loss of interaction with peers had influenced their social and emotional skills; Online schooling requires the availability of computers and internet; challenging task for the parents (homework, internet and computer when more than 1 child); difficulties to keep children busy in good habits and routine.	To mitigate the physical and mental health consequences, provide a structure by utilizing regular routines. Home learning should be made effective to provide essential learning skills to children at home using the limited available resources. Curricula should be develop to online courses. The limitations remain on how parents will follow the instructions. Technology can be used to keep students, teachers and schools on target. Should be encouraged enhancing teachers' quality and professional development. This is an opportunity to evaluate the effectiveness of different educational approaches and develop their own hybrid model of teaching and learning. Input from families should be sought.
Students' opinions about the distance education to art and design courses in the pandemic process	Dilmaç, S. (2020)	Turkey; ERIC; English	45 undergraduate students from university; Qualitative study; semi-structured	Challenges: The transition to distance education was difficult due to lack of experience to use the system. They had	The main reason for the negative views about distance education, which is mandatory in the pandemic process, may be that they experience a very rapid transition period without being informed before. At the

			interview (questionnaire) Nível IV	difficulty in using the technology. Their interest decreased because they not have socialization environment in the classroom. They could not follow the subject and this distance education became boring. They state that the preparation of the educational institution in the emergency online transition was inadequate.	end of the pandemic process, the universities should be informed about the more active work of the distance education activities and after these information carry out short-term distance education activities by taking technical problems under control.
The impact of virtual classes on second language interaction in the Saudi EFL context: a case study of Saudi undergraduate students	Alahmadi, N. S., & Alraddadi, B. M. (2020)	Saudi Arabia; ERIC; English	90 undergraduate students from a Saudi English Language Centre; Quantitative study; structured interview (questionnaire) 4-points Likert scale Nível IV	Challenges: face-to-face classes are important and virtual does not replace them; virtual classes have difference in interaction from regular classes (non-verbal communication); Students cannot easily share their ideas in the virtual classes;	Virtual classrooms have great potential in the EFL classroom. VC and learning environments are proved effective and actually led to better learning outcomes than traditional classrooms. However, in the EFL classroom the loss of some non-verbal communication through online learning environments could be a real limitation. In addition, technology can have problems. There are some technological limitations built into VC. Depend on a number of factors: VC platforms used, way that the class is structured to stimulate interaction between students.
Transition to online education in schools during a SARS-COV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia	Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020)	The United State of America ERIC English	920 students and 86 teachers from a private school in Georgia; Quantitative study; structured questions by Google Hangouts Meet tools	Challenges: Very feel percent of the teachers had technical issues and the problems were connected to the personal computer configuration or misuse of the functions.	The transition from the traditional to the online education systems at the school was successful. The systems can be used in the post-pandemic period. To have adapted the assignments to the new format of the lessons will reflect positively on teachers' qualification. Additional hours will be used to check the

			Nível IV		assignments and return feedback that it is one of the ways to increase effectiveness. The pandemic will force a generation of new laws, regulations, platforms and solutions for future cases. It's necessary to re-arrange the exams and home assignments. New technologies must be considered to solve the problem of anti-plagiarism and to prevent cheating. They suggest a creation of a specific platform for education.
Tutor perception on personal and institutional preparedness for online teaching-learning during the covid-19 crisis: the case of Ghanaian colleges of education	Gyampoh, A. O., Ayitey, H. K., Fosu-Ayarkwah, C., Ntow, S. A., Akossah, J., Gavor, M., & Viachopoulos, D. (2020)	Ghana ERIC English	24 tutors from colleges of education; Qualitative study; semi-structured interview (questionnaire) Nível IV	Challenges: Majority of the tutors had little competence, skills and knowledge needed to teach online; not able to state the kind of pedagogical skills they normally use during their online interaction; very difficult to communicate and manage their online sessions especially when using Zoom platforms; There was no policy on online teaching and learning in the colleges; they do not have appropriate equipment to online teaching;	Proper training and support have not been provided to instructors who are transforming course content from the traditional face-to-face to online mode. Tutors need competencies to teach online such as pedagogical, social, managerial and technical responsibilities. A lack of equipment is a challenge. Computers and their accessories, smart phones and other ICT tools needed are a challenge too. Colleges of Education in Ghana are not fully prepared to use online learning and a resource development must be done in terms of manpower and infrastructure. There is a need to review current regulatory frameworks and policies of teacher education.
U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the covid-19 pandemic	Johnson, N., Velestianos, G., & Seaman, J. (2020)	The United States of America ERIC English	897 faculty and administrators at U.S. universities; Qualitative study; semi-structured interview (questionnaire)	Challenges: short time to adjust to remote teaching; how to work and teach from home; access to appropriate technology for teachers and	The rapid transition from in-person to online delivery differed from a planned online learning experience; even experienced online faculty used new teaching methods. Needs that emerged during the transition to emergency remote

			Nível IV	students no online digital material; acute stress;	teaching should inform strategies for a plan for online instruction. How to develop long-term online learning strategies is an important issue that institutions need to address to deliver sustainable and high-quality education. Strategies implemented now can be built upon and hold the potential to increase institutional resilience in the future.
Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era	Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020)	Pakistan CAPES English	12 faculty members and 12 students from University College of Medicine and University College of Dentistry; Qualitative case study; structured interview (questionnaire) Nível IV	Challenges: Unable to teach skills, it needs actual hands on training; Lack of student feedback, Teachers don't have students feedback during the lectures; Limited attention span, students lose their concentration and the syllabus is so lengthy; Resource intensive, not all students have gadgets; lack of discipline and plagiarism, students misbehaved and tried to access online resources during assessments.	The current study supports the use of online learning in medical and dental institutes, considering its various advantages. E-learning modalities encourage student-centered learning and they are easily manageable during this lockdown situation. It is worth considering here that currently online learning is at a nascent stage in Pakistan. It started as 'emergency remote learning', and with further investments we can overcome any limitations. There is a need to train faculty on the use of online modalities and developing lesson plan with reduced cognitive load and increased interactivities
Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	De Souza, F., & Dainez, D. (2020)	Brasil, CAPES, Português	Responsável pelo aluno com TEA (Transtorno do espectro autista) e a família; Estudo de caráter exploratório, análise de relato de experiência. Nível V	Desafios: atividades assíncronas fragiliza o vínculo de interação e de mediação pedagógica; a ruptura com a rotina de estudos que passa a ser em casa; não se tem garantido acesso adequado	Reconhece que o papel social da escola na formação humana é importante. O ensino remoto não equivale ao ensino presencial indo desde a escassez de acesso aos meios tecnológicos até aos ajustes específicos e singulares de cada aluno, bem como a falta de interação e mediação pedagógica. Ainda assim, pode-se considerar que as estratégias de ensino remoto podem abrir

				às TIC; dificuldade em realizar as atividades com o aluno; falta de vontade de estudar provocada pela ausência da referência escolar.	possibilidades de vislumbrar futuro. O ensino remoto mantém o aluno em contato com a escola ainda que de forma frágil.
Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus	Médici, M. S., Tatto, E. R., & Leão, M. F. (2020)	Brasil, CAPES, Português	118 estudantes do Ensino Médio de escolas pública e privada; estudo qualitativo descritivo exploratório; entrevista estruturada (questionário) Nível IV	Desafios: acesso à internet foi considerado entre boa e regular; qualidade do ensino remoto entre bom e regular; conteúdos confusos; necessidade de estar em sala de aula; dificuldade em organizar o horário de estudo; a aprendizagem não é plenamente efetivada como deveria devido à falta do professor fisicamente; estrutura metodológica apresenta deficiências; pouco interesse pelo ensino remoto; o ensino remoto não prepara adequadamente para as avaliações nacionais; o ambiente familiar nem sempre é favorável aos estudos	Alguns desafios trazidos por essa situação para a educação são formação profissional para atuação nos ambientes virtuais; acesso às TICs pelos profissionais, estudantes e a própria família; acesso à internet para realização das atividades de forma concreta; acompanhamento pedagógico dos estudantes pela família. A figura do professor pode ser auxiliada pela tecnologia, mas não substituída. É necessário inserir as TICs de forma consciente para auxiliar na melhoria da qualidade do ensino. A qualidade do ER configura-se entre regular e péssimo. É preciso o empenho de todos para enfrentar os desafios impostos por esse momento e colaborar com soluções.

Fonte: Elaboração dos autores, 2020.

Discussão

Com base nos resultados obtidos, foi possível observar que todas as publicações ocorreram no ano de 2020, apesar da pesquisa ter selecionado publicações nos últimos cinco anos. Além disso destaca-se o número pequeno de artigos dentro do tema proposto o que caracteriza que há poucos estudos científicos publicados envolvendo a temática.

Dentre os artigos selecionados, o número mais significativo partiu da base de dados ERIC, por ser uma base de dados que proporciona amplo acesso à literatura da Educação, pensada para fornecer conteúdo de alta relevância a professores, pesquisadores, administradores, bibliotecários, pais, comunidade escolar e a todos interessados em educação (CAPES, 2020). É relevante apontar que as buscas em outras bases de dados não foram eficazes quanto à temática e área do conhecimento devido às mesmas serem direcionadas à área da saúde.

Aponta-se que a maioria dos artigos foram publicados em idioma na língua inglesa, por ser uma das exigências para as publicações em revistas internacionais, bem como a língua inglesa ser considerada como uma das línguas francas em pesquisas científicas. Para essa discussão destacou-se duas categorias mais evidenciadas nos resultados e consequentemente mais relevantes à questão levantada pela pesquisa, que são: aprendizagem por meio do ensino remoto e acesso a recursos tecnológicos.

De acordo com os resultados verificou-se uma alta incidência quanto a aprendizagem não plenamente efetivada por meio do ERE. Destaca-se que a maioria das pesquisas (Alahmadi, & Alraddadi, 2020; Basilaia, & Kvavadze, 2020; Dilmaç, 2020; Médici, Tatto, & Leão, 2020; Mukhtar et al., 2020; Ozer, & Ustun, 2020), foram realizadas com estudantes o que vem de encontro com o objetivo desta pesquisa em identificar os desafios por eles enfrentado diante do novo modelo de ensino, não presencial.

Nos artigos estudados/analísados, os estudantes relataram ter dificuldades na aprendizagem por não compreender o conteúdo (Dilmaç, 2020; Médici, Tatto, & Leão, 2020; Mukhtar et al., 2020; Ozer & Ustun, 2020), por ser confuso, não terem a presença física do professor e não estarem em sala de aula presencial (Médici, Tatto, & Leão, 2020) o que diminuiu a interação e socialização, apontada também como um fator de desinteresse às aulas on-line (Dilmaç, 2020; Médici, Tatto, & Leão, 2020; Ozer, & Ustun, 2020; Mukhtar et al., 2020; Souza, 2020). Conforme Quirino (2015) a falta ou ausência de interação com o próximo pode prejudicar a aprendizagem, uma vez que ela se dá na relação de um com o outro sendo profundamente essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Outro fator que aponta a necessidade de presença, interação entre professor-aluno refere-se ao ensino de Línguas Estrangeiras (Alahmadi & Alraddadi, 2020) na qual requer do professor uma linguagem corporal para melhor se comunicar e se fazer entendido (Rodrigues, 2015).

Os estudantes também apontaram que a não exigência de um requisito de frequência os deixa a vontade em participar ou não (Ozer & Ustun, 2020) o que os desestimula. Percebe-se nos relatos que o método de ensino centrado no professor também não cria situações de participação efetiva dos estudantes (Médici, Tatto, & Leão, 2020) (Ozer, & Ustun, 2020). Mesmo sem palavras o ser humano é capaz de sentir-se útil por meio das expressões de emoção, interesse pelo qual criamos vínculos afetivos (Silva & Andrade, 2018).

Outro ponto observado em cinco artigos foi a dificuldade dos professores ao ministrar as aulas o que está relacionada com a pouca competência, habilidade e conhecimento no ensinar on-line e na habilidade pedagógica utilizando-se de metodologia pedagógica tradicional centrada no professor (Basilaia & Kvavadze, 2020; Dilmaç, 2020; Gyampoh, 2020; Johnson, Veletsianos, & Seaman, 2020; Koçoğlu & Tekdal, 2020). O papel do professor é fundamental no ensino presencial e também é no ensino remoto, mas para isso o professor precisa dominar as ferramentas, se preparar para técnicas mais eficazes de ensino envolvendo as tecnologias (Oliveira et al., 2020).

Dois artigos apresentaram a visão dos pais sobre o ERE no ensino fundamental. Um deles relata a experiência com o filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estes relataram uma certa dificuldade em acompanhar as atividades e cooperar com a aprendizagem dos filhos. Destaca-se também a dificuldades em manter uma rotina de estudos com as crianças em casa, local este, na concepção da criança, para descanso e não para estudo (Bhamani et al., 2020) (Souza, 2020). A habilidade dos pais em ensinar é limitada, principalmente quando se trata de conteúdos de interações e estímulos específicos como no caso da criança com TEA. Provavelmente os pais consigam estabelecer uma rotina de estudo, mas dificilmente irá constituir um ambiente propício à aprendizagem (Oliveira et al., 2020).

Sabe-se que a tecnologia tem dominado nosso dia-a-dia, porém nem todos tem acesso à internet e tampouco possuem equipamentos tecnológicos como computador, notebook, tablet ou celular. A falta de equipamentos, acesso à internet de qualidade foram evidências encontrados (Bhamani et al., 2020; Gyampoh, 2020; Johnson, Veletsianos, & Seaman, 2020; Souza, 2020; Koçoğlu & Tekdal, 2020). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet.

Como limitações desse estudo, aponta-se base teórica e autores envolvendo a temática do COVID-19 e ensino remoto, no entanto se faz necessário outros estudos após pandemia para avaliar com pesquisas qualitativas e quantitativas o nível de aprendizado dos educandos, o desdobramento dos professores, a empregabilidade dos recursos tecnológicos apreendidos neste momento e inseri-los no ensino presencial,

adaptações das escolas e investimentos nessa metodologia a fim de colaborar nas mudanças educacionais e nas propostas de transformações do sistema educacional existentes.

Conclusão

O ERE na educação nesse momento de pandemia tem sido pauta de muitas discussões entre os profissionais da educação. Sabe-se que as unidades de ensino e seus profissionais não estavam preparados para essas mudanças tão rápidas. Percebe-se a dedicação dos profissionais em atender as expectativas do ensino de forma que não aja grandes prejuízos na aprendizagem, mas existe a necessidade de melhoria. Assim, atendendo ao objetivo deste estudo de quais são os desafios enfrentados pelos professores, estudantes, pais/responsáveis na implementação do ensino remoto emergencial, identificamos, discutimos e sugerimos algumas propostas para melhoria do ensino.

As preocupações recorrentes com o aprendizado, as inovações e adaptações decorrentes dessa nova modalidade de ensino, mostram que as instituições mesmo sem estarem preparadas, conseguiram fornecer um meio para que os estudantes pudessem receber o ensino. Mesmo sabendo-se das dificuldades de acesso à internet de banda larga de qualidade, os professores e estudantes se esforçaram para atender às aulas on-line, adequar material pedagógico para o ensino remoto.

Sabe-se que o ensino remoto não equivale ao ensino presencial, mas com toda a dificuldade enfrentada como falta de equipamentos, professores não preparados para o ensino on-line, pais não preparados para essa nova rotina de atividades com seus filhos em casa, há a consciência de que com o ensino remoto seria a solução momentânea para firmar o vínculo alunoXescola. Além disso, existe a perspectiva de que no futuro será importante inserir esse meio tecnológico como complemento ao ensino presencial.

Salienta-se a necessidade de investir em tecnologias digitais, qualificação profissional adequada, metodologias e recursos capazes de motivar, estimular o aluno a interagir e continuar seus estudos, mesmo sabendo-se que devido as desigualdades sociais essa modalidade não abrange a todos os educandos. Faz-se necessária a reorganização, adaptação e esforço conjunto do governo, escola, família, comunidade para sanar essas dificuldades em meio a pandemia.

Referências

- Alahmadi, N. S., Alraddadi, B. M. (2020). The Impact of Virtual Classes on Second Language Interaction in the Saudi EFL Context: A Case Study of Saudi Undergraduate Students. *Arab World English Journal*, 1(3), 56-72. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269305.pdf> Acesso em 13 out. 2020
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research* 5(4), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/pr37937> Acesso em 15 out. 2020
- Bhamani, S., et al. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. Disponível em: <https://journals.iobmresearch.com/index.php/JoEED/article/view/3260>
- Brasil (2020a). *Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Brasil (2020b). Senado Federal (2020). *Decreto Legislativo nº 6/2020*. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm
- Brasil (2020c). *Ministério da Saúde. Sobre a doença*. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>
- De Souza, F. F., & Dainez, D. (2020). Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, 15, 1-15. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303> Acesso em: 18 out. 2020
- Dilmaç, S. (2020). Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education*, 10(3), 113-126. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265350.pdf> Acesso em: 18 out. 2020
- ERIC (2020). *Education Resources Information Center*. Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/ProQuest%20-%20ERIC%20\(guia\).pdf](http://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/ProQuest%20-%20ERIC%20(guia).pdf)
- Gyampoh, A. O., Ayitey, H. K., Fosu-Ayarkwah, C., Ntow, S. A., Akossah, J., Gavor, M., & Vlachopoulos, D. (2020). Tutor Perception on Personal and Institutional Preparedness for Online Teaching-Learning during the COVID-19 Crisis: The Case of Ghanaian Colleges of Education. *African Educational Research Journal*, 8(3), 511-518. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1263476> Acesso em: 18 out. 2020
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 18 out. 2020
- IBGE (2020). *Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>.
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6-21. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1260365>

- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of Distance Education Activities Conducted during COVID-19 Pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267542> Acesso em 18 out. 2020
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa*. 7 ed. São Paulo: Atlas.
- Médici, M. S., Tatto, E. R., & Leão, M. F. (2020). Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, [S. l.], 18(ESPECIAL), 136-155. doi: 10.15536/thema.V18.Especial, 2020.136-155.1837.
- Mendes, K.D.S., Silveira, R.C.C.P., & Galvão, C.M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). *Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era*. (COVID19-S4), COVID19-S27-S31. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>.
- Oliveira J.B.A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>.
- Ozer, B., & Ustun, E. (2020). Evaluation of Students' Views on the COVID-19 Distance Education Process in Music Departments of Fine Arts Faculties. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 556-568. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267216>
- Quirino, L.N.G. (2025). *Contribuições e influências do contexto social para a aprendizagem*.
- Rodrigues, D.A. (2015). Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de uma língua estrangeira. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- Santos, C.M., Pimenta, C.A., & Nobre, M.R.C. (2007). A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 15(3), 508-511. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>.
- Silva, F. F., & Andrade Neta, N. F. (2017). Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. *Especiaria: Cadernos de Ciências. Humanas, Ilhéus*, 17(31), 31-49, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/2056>.
- Souza M. T. S., Silva M.D., & Carvalho R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* [serial on the internet], 8(1), 102-6.
- Stetler, C.B., Morsi, D., Rucki, S., Broughton, S., Corrigan, B., Fitzgerald, J. et al. (1998). Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. *Appl Nurs Res.*, 11(4), 195-206.
- UNESCO (2020). *COVID-19 impact on education*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ursi, E. S. (2005). Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. (Dissertação de mestrado). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

CHALLENGES IN THE TRANSITION TO EMERGENCY REMOTE EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW

Abstract

The COVID-19 pandemic has brought significant changes to education. The study seeks to systematize the knowledge produced about challenges faced by teachers, students and parents/guardians in educational institutions in view of the implementation of emergency remote education in the COVID-19 pandemic in 2020. This work is based on an integrative literature review in search of the challenges that education has been facing with this new teaching model. The searches were carried out in the database ERIC, *CAPES*, by using the controlled descriptors “education”, “learning”, “coronavirus” and “covid-19”. It is noted that despite the search for innovation, there are interventions that must be rethought to ensure education for all taking into account the differences in countries and regionalities.

Keywords: Learning; Coronavirus; COVID-19; Education; Distance learning.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E O COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaís de Oliveira Trindade⁶

Luciana Fontes Pessôa⁷

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo investigar comportamentos transgressores de crianças dos três a cinco anos do município do Rio de Janeiro, baseado nos estudos de Bronfenbrenner. Participaram do estudo 50 pais e 5 professoras de creches e pré-escolas da zona sul e zona norte do Rio de Janeiro. Foi realizada uma entrevista dirigida com as professoras para investigar os comportamentos transgressores das crianças no espaço e o instrumento sociodemográfico nos pais. Foi possível identificar durante a transcrição das entrevistas no software Iramuteq, que não houve uma palavra referente à transgressão ou à agressividade aparente na árvore de palavras, nem nas nuvens de palavras. Acredita-se que o presente estudo possa trazer benefícios tanto para a área de educação quanto para a área da psicologia do desenvolvimento.

Palavras-chave: Comportamentos; práticas parentais; educação infantil; família; professoras.

⁶ Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

⁷ Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Endereço para correspondência: Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22451-900

Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: thaís.trindade17@gmail.com

Introdução

Um dos pressupostos deste trabalho é que o desenvolvimento humano se dá em contextos. Para entender o desenvolvimento durante a Educação Infantil é necessário a compreensão dos diferentes contextos que fazem parte da vida das crianças. Para tal, será utilizado o modelo de Urie Bronfenbrenner sobre o contexto social, em que as crianças se desenvolvem.

De acordo com Bahia e Pontes (2008), Bronfenbrenner foi um dos estudiosos a investigar a inseparabilidade entre o organismo e o meio. Seus estudos sobre desenvolvimento humano podem situar-se em duas fases:

A primeira pressupõe uma forte influência do papel do ambiente e menos atenção aos processos individuais, enquanto que na segunda fase, Bronfenbrenner (1999) considera que as diferentes formas de interação das pessoas não são apenas função do ambiente. Elas são resultantes de processos, ou seja, das relações entre o ambiente e as características da pessoa. A partir dessa perspectiva, a Teoria de Bronfenbrenner passou a se chamar modelo bioecológico.

Durante seus estudos sobre a Ecologia da família, Bronfenbrenner (1986) nos apresenta os diferentes contextos onde a criança está inserida, por exemplo, a Família e a Escola. O autor discute como numerosas pesquisas mostram a influência da família no desempenho e comportamento da criança na escola.

Lisboa e Koller (2004) discutem a representação da família, segundo o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Nesse modelo, o núcleo familiar é o espaço onde a pessoa em desenvolvimento experimenta pela primeira vez as relações pessoais diretas e nas quais assume determinado papel social (filho/a, irmão/ã, neto/a).

Na sociedade atual, percebe-se como os bebês e as crianças são pessoas em diferentes nichos ao mesmo tempo. Por exemplo, alguns bebês que frequentam as creches desde os quatro meses. Desta forma, desde cedo, a pessoa é capaz de transitar entre diferentes microssistemas, alternando papéis sociais ambientais e/ou ambos.

Bronfenbrenner (1986) também aborda a relação creche e pais. Ele aponta que o efeito do emprego dos pais e sua relação com a creche pode ser moderado, em função do suporte dado entre esses dois microssistemas presentes na vida da criança. Essas considerações retratam que a educação e o cuidar não podem acontecer apenas na creche/escola ou em casa, mas sim de forma compartilhada.

Com isso, a partir de referências mais atuais, as relações que se estabelecem entre as mães e os educadores podem variar muito, dependendo de vários fatores, dentre eles, a qualidade do

atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece às famílias. Estes dois pontos, evidentemente, apoiam-se em concepções sobre o papel da creche e da família (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 2009).

Pode-se perceber, desta forma, que trata-se da interação entre dois microssistemas, logo do mesossistema. Como apresenta Bronfenbrenner (1977), ele compreende as interrelações entre as configurações que contenham a pessoa em desenvolvimento em um determinado momento em sua vida. Assim, para um americano de 12 anos de idade, o mesossistema tipicamente engloba interações entre família, escola e grupo de pares; para algumas crianças, isso também pode incluir igreja, acampamento, ou local de trabalho, embora a última fosse menos comum nos Estados Unidos do que em algumas outras sociedades.

O autor chama a atenção para a importância de investigar efeitos conjuntos e interações entre as definições e, assim, destaca a possibilidade de que eventos em um ambiente podem influenciar o comportamento da criança e desenvolvimento em outro. Assim, a experiência de uma criança na creche, na sala de aula, ou no grupo de pares informal pode mudar seu padrão de atividades e interação com pais ou irmãos em casa, ou vice-versa, com as consequentes implicações para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1986) articula seus estudos com outros autores e traz as perspectivas de diferentes pesquisas. Ele cita diversos tópicos como os de desenvolvimento ecológico da família. Não existe a pretensão, neste trabalho, de aprofundá-los, mas alguns deles são citados, apenas para conhecimento: Educação dos pais, Famílias e a comunidade, Família e a mobilidade geográfica, Televisão e a família.

Bronfenbrenner (1977) comenta estudos que indicam que os pais tendem a exibir mais sentimentos positivos no laboratório do que em casa; já as crianças apresentam sentimentos mais negativos quando não estão próximas de seus pais ou em espaços conhecidos.

Em relação a este aspecto específico, pode-se fazer relação com o momento de adaptação da criança na creche, um espaço novo, diferente, em que os pais, muitas vezes, não estão presentes. Bronfenbrenner (1977) ainda acrescenta que quando se está em algum lugar onde não sente-se um conforto ou são espaços nos quais não se está adaptado, ocorre um impacto biopsicológico, o qual influencia o comportamento e desenvolvimento humano, principalmente, no caso de crianças pequenas.

O experimento ecológico é um estudo científico da acomodação mútua e progressiva ao longo da vida. Dentre essas definições imediatas temos os contextos sociais, tanto formais quanto informais, em

que as configurações são incorporadas. É nesta perspectiva que o objetivo principal do experimento ecológico não se torna hipótese-teste, mas sim descoberta. Busca a identificação dessas propriedades de sistemas e processos que afetam e são afetados pelo comportamento e desenvolvimento do ser humano.

Com isso, nos estudos de estratégias de socialização do autor, identificam-se duas estruturas diferentes: a familiar e a creche. Muitas vezes, essas duas estruturas entram em conflito e a questão é: - até que ponto esse conflito está sendo positivo ou negativo para o desenvolvimento da criança? Mostra-se importante o conhecimento de ambos os contextos para que seja possível o entendimento dessas estruturas. Desta forma, cabe ressaltar um breve panorama do que se entende como família nesse trabalho e como ambiente da creche.

O MICROSSISTEMA FAMÍLIA

Nos últimos dois séculos, houve uma revolução na sociedade que trouxe mudanças profundas à família. A variabilidade histórica da instituição familiar desafia qualquer conceito geral. A generalização do termo termina por ocultar as demais esferas da vida social, porque se tem como regra, em diversos países e concepções teóricas, que pais e seus filhos dependentes constituem uma família, como nos diz Weber (2008, p.10).

A família, enquanto grupo social, sofreu profundas mudanças ao longo do tempo, em função de fatores econômicos, históricos, sociais e culturais, que consequentemente repercutiram nas relações de seus membros. A família patriarcal do Brasil Colônia era extensa, composta por membros consanguíneos ou não, que circulavam livremente no seio familiar (pais, filhos, outros parentes, agregados e serviçais). O pai era a figura de incontestável autoridade. À mãe, cabia a educação dos filhos, a administração da rotina doméstica e o comando dos serviçais (Almeida & Vasconcellos, 2018).

As mudanças que ocorreram na dinâmica e na organização das famílias europeias foram influenciando as famílias brasileiras de classe média. Assim, em meados do século XIX, houve um movimento de valorização da intimidade, levando à emergência da família nuclear brasileira (Almeida & Vasconcellos, 2018).

As abordagens contemporâneas no estudo de família trazido por Dessen e Costa Junior (2005, p. 119) definem seu objeto de base nas seguintes premissas:

“ 1 - a noção de família deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critérios para composição de família e 2 -

diversos são os tipos e as possibilidades de família no contexto atual, não se restringindo a uma única forma”.

Atualmente, existem centenas de composições familiares e uma só área de conhecimento ou uma só epistemologia não é suficiente para abarcar todas as possibilidades de compreensão destas novas famílias. Cada profissional, psicólogo ou pensador, tem a sua teoria (e seus dogmas), e novos modelos familiares requerem novas pesquisas sobre o seu funcionamento, como nos diz Weber (2008, p. 10). Famílias por adoção, famílias monoparentais e famílias formadas por pares homossexuais são exemplos de discussões polêmicas.

A adoção, por exemplo, existe desde os primórdios dos tempos, ainda assim, existem mitos e preconceitos sobre esta forma de filiação que prescinde do laço genético. As pesquisas de Weber e et al. (2007) revelam que, ao contrário do que supõe o senso comum, práticas educativas parentais são mais responsivas em famílias por adoção quando comparadas a famílias genéticas.

A família é realmente um sistema de sistemas que se interligam de maneira móvel. Uma família é a interrelação das relações básicas de marido-esposa, mãe-criança, pai-criança e criança-criança, sendo que estas relações estão imersas em outras relações sociais e culturais (Weber, 2008, p.11).

Além da integração de diferentes sistemas, a família passa por mudanças sistêmicas e dinâmicas, denominadas por Hetherington (1989) de “transições”. Essas transições familiares são cada vez mais comuns nos dias atuais. Nos anos 1960, nos Estados Unidos, quase 90% das crianças passavam sua infância e adolescência em lares com dois pais biológicos casados; hoje, em torno de 40% das crianças naquele país e 50% no Reino Unido vivem nessas condições.

O termo família tem sido reconhecido cada vez mais no plural, principalmente quando trata-se do Brasil. A diversidade social, cultural e econômica característica de nosso extenso território brasileiro explica, em parte, o reconhecimento de diversas configurações familiares (Almeida & Vasconcellos, 2018).

Com isso, considera-se neste trabalho família como uma instituição com diversas configurações a partir da realidade e do contexto de cada sujeito.

O AMBIENTE DA CRECHE

As primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância são os jardins de infância: 1875, 1894 e 1909, no Rio de Janeiro, e 1896, em São Paulo. Anexo a este, foi criado um curso de formação para professoras de jardim de infância. Situados nas principais cidades da época, localizavam-se em áreas

centrais e atendiam crianças das classes média e alta. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, ao estabelecer o ensino primário obrigatório em todos os municípios do Império, determinou que, em todos os distritos, houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus sete anos. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), a determinação não passou de letra morta.

Logo em seguida, surgiu uma iniciativa privada, proveniente da área da saúde, mas com visão assistencial integral à criança: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Ele foi criado em 1880, no Rio de Janeiro, pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, ardoroso participante na luta por comprometer o governo na organização de serviços públicos para a criança. Ao Instituto foram atribuídos objetivos bastante amplos e diversificados: (a) atender aos menores de 8 anos, (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular o serviço das amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância.

Para contextualizar a Educação Infantil no Brasil, faz-se necessário trazer o que a legislação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro diz sobre os níveis e modalidades atendidas da educação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 em seu art. 15, a educação escolar compreende: 1- a Educação Básica, formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio e 2- a educação superior. Sobre a educação básica, segundo o art.16, em conformidade ainda com a LDB 9394/96, compete ao Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios e condições intelectuais para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Além disso, possibilita a participação em movimentos sociais e responde as demandas da sociedade.

Com relação à Educação Infantil, que é nosso campo de estudo, a LDB 9394/96 (art. 26) apresenta, nas instituições dos municípios que optarem por integrar o Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, que ela tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Além disso, mostra o público-alvo da educação infantil: crianças de zero a três anos de idade, em creches ou instituições equivalentes, e crianças de quatro a seis anos de idade, em pré-escolas (art. 27).

A partir da definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica pela LDB, lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), que se assegura atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, tendo por base a Constituição Federal do Brasil de 1988, houve o reconhecimento do direito da criança pequena ao acesso à educação infantil em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la como objeto de tutela, como anteriormente. Em 1988, ficou assegurado que: “ O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de : [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Brasil, Congresso Nacional, 1988, artigo 208, inciso IV). Nesta mesma direção, a LDB, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos e filhas deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

A lei mais atual que provoca modificações nessa relação da família com a pré-escola é a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. A partir dela, tornou-se obrigatória a educação básica, a partir dos quatro anos de idade, o que muda, de certa forma, a relação da família com a escola. Se anteriormente os pais colocavam as crianças nas pré-escolas, porque desejavam ou por necessidade, agora se torna obrigatória tal educação.

Atualmente, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo debatida por diversos grupos da área de educação básica. Este documento é de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2017).

Desta forma, com esse documento em vigor, há algumas consequências para os espaços de Educação Infantil, visto que, neste documento existem modificações curriculares para a área de Educação Infantil.

A partir desses dados, pode-se pensar como essa articulação de contextos se dará. Cabe ressaltar que, para acompanhar o desenvolvimento infantil, é necessário um olhar apurado e conhecedor sobre o ritmo de cada criança, e de modo que não somente a contemple, mas que considere o ambiente como

um todo. Assim, levar em conta os contextos que estão inseridas as crianças de forma a privilegiar o ambiente escolar e o familiar, entendendo que são contextos interligados e intencionalmente mediados por significados, no qual o brincar é o fator que mais favorece o desenvolvimento (Vasconcellos, 1998). Da mesma forma que Bronfenbrenner (1986), ao destacar a importância de pensar a criança em conjunto com as suas experiências vividas e internalizadas, suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas através de sua interação com o ambiente no tempo cronológico que ela está vivendo, com os diferentes contextos que permeia. Estes se iniciam na família - microssistema - até uma estrutura social mais ampla que abrange valores, crenças, ideologias, religião - macrossistema.

No contexto de desenvolvimento da criança, há de se atentar que os estudos tradicionais de desenvolvimento humano atribuem grande ênfase à maturação biológica. Sobre isso, Palácios e Paniagua (2007) explicam que, ao olhar para o desenvolvimento da criança pequena, devemos atentar inicialmente para o seu corpo e depois para os movimentos. Com isso, corpo e movimento são uma marca da expressividade infantil na primeira infância, período repleto de transformações de aspecto físico e motor. Como os autores evidenciam, esse parece mesmo ser um período em que o desenvolvimento biológico tem preponderância sobre os demais.

Apesar de considerar os aspectos biológicos em seu caráter maturacional, Silva e Oliveira (2016) dizem ser preciso levar em conta também que cada criança tem um ritmo de desenvolvimento. Nem todos alcançam marcos sequenciais ao mesmo tempo e alguns podem mesmo pular algumas etapas (como por exemplo, andar sem ter nunca engatinhado). Lidar com as diferentes trajetórias do desenvolvimento de uma criança pode ser um desafio para pais e professores, pois os contextos em que as crianças vivem, influenciam seu desenvolvimento, bem como sua própria estrutura biopsicossocial, tornando-as atores e autores de seu processo de desenvolvimento.

A Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner (1986) também apresenta a importância de olhar o desenvolvimento da criança a partir de várias lentes, e não com uma visão simples e comum a todas. Cada pessoa possui características e passa por experiências de forma singular no meio e na cultura em que está inserida. Por isso, reforça-se a importância de entender o desenvolvimento humano de forma ampla e individualizada, levando em conta os diferentes aspectos que influencia tal processo.

Todos esses aspectos são presentes no ambiente da creche, considerado por Vasconcellos, Seabra, Eisenberg e Moreira (2012) como um espaço e agente de desenvolvimento infantil, em complemento à família. Para esses autores, é a família que participa da primeira produção de sentidos de vida do bebê. A creche e a pré-escola representam um espaço onde são negociados os sentidos

trazidos pela criança e sua família com os dos professores, fazendo com que os valores e crenças de uma parte possam ser negociados e revalidados pelas outras.

Para ocorrer tal integração da família na pré-escola, entretanto, necessita-se de uma gestão participativa e colaborativa entre pais, mestres, coordenação e direção, sem deixar de considerar as particularidades de cada família e de cada criança. Desta maneira, buscam-se possíveis formas de integrar as famílias na Educação Infantil, para que as crianças tenham uma formação educacional integral.

Com isso, lembra-se a importância da família dentro desse contexto, como ela se relaciona com esse espaço educacional e com esses adultos que educam e cuidam de suas crianças. Tanto a escola quanto família são os núcleos principais de desenvolvimento da primeira infância, por isso, mais uma vez, faz-se importante destacar a importância de articulação entre a família e o ambiente escolar no processo de desenvolvimento infantil.

Logo, o presente estudo teve como objetivo principal investigar as relações das práticas educativas parentais e as características familiares presentes nos comportamentos transgressores das crianças de 3 a 5 anos da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pública do município do Rio de Janeiro. Visto que, ainda são poucos os estudos referentes a essa faixa etária e que articule os campos da psicologia ao campo da educação.

MÉTODO

CUIDADOS ÉTICOS: A pesquisa realizada atendeu as normas da Comissão Nacional de ética em Pesquisa (CONEP, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil) e o Código de Ética Profissional dos Psicólogos. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, esta investigação foi cuidadosamente elaborada visando atender às exigências estabelecidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus desdobramentos. Ela foi aprovada pela Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Parecer número 92/2019 (Protocolo 45/2019).

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: investigar a presença ou ausência dos comportamentos transgressores de crianças dos três a cinco anos da rede pública do município do Rio de Janeiro.

PARTICIPANTES

O número de investigadores desta pesquisa foram 50 pais/mães de crianças 3 a 5 anos (observado pelo pesquisador com comportamentos transgressores) da 2ª CRE pública do município do Rio de Janeiro e os respectivos professores das crianças pré-escolares.

Caracterização sociodemográfica dos participantes

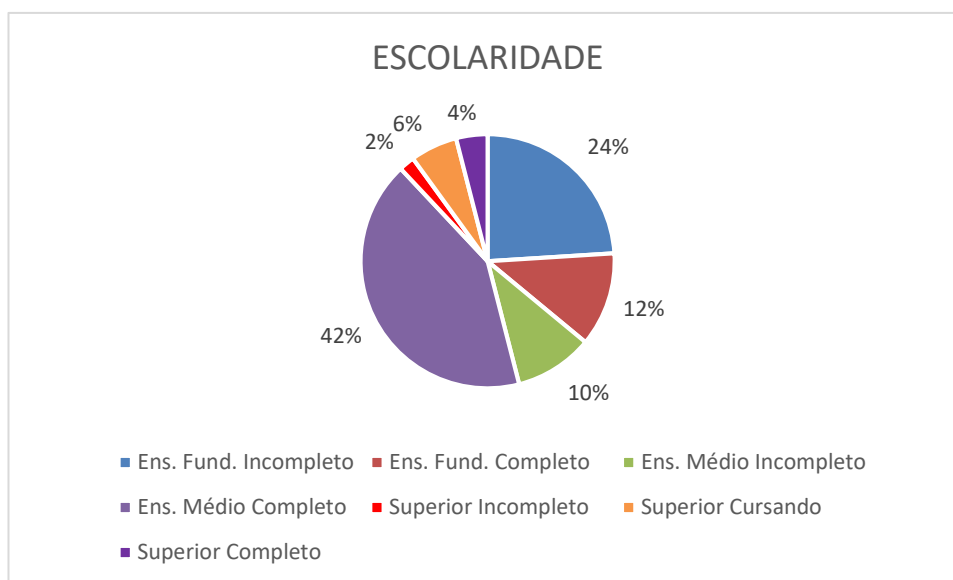


Gráfico 1: Percentual de escolaridade

Foi utilizado um inventário de dados sociodemográficos, que inclui, para os pais, questões referentes a escolaridade, profissão e idade. Para os professores, as questões são referentes a idade, tempo de trabalho como professor e escolaridade.

Foi realizada uma entrevista com a seguinte pergunta aberta para as professoras: Descreva o comportamento dessa criança nos momentos de socialização com seus pares.

Coleta de dados: Os participantes indicados pela direção e aptos a participarem da pesquisa foram contactados presencialmente. Nesse momento, a pesquisa foi explicada e quando houve a concordância por parte dos pais e professoras em participar, foi marcado um encontro no melhor dia, horário e local para o participante. Nessa ocasião, os objetivos e métodos da pesquisa foram explicados mais

detalhadamente, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assim realizada a entrevista. Os participantes preencheram individualmente a ficha de dados sociodemográficos.

Análise dos dados: Todos os dados foram tratados descritivamente (frequências, médias, medidas de variância) e analisados estatisticamente, através de testes paramétricos (escalas e variáveis contínuas) e não paramétricos (frequências e variáveis categóricas).

Com o objetivo de avaliar a frequência das palavras apresentadas no discurso dos participantes e para a análise e interpretação dos dados obtidos foi utilizado o software IRaMuTeQ. Este possibilita a realização de diferentes tipos de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e tabelas indivíduos/palavras (Camargo & Justo, 2013).

Inicialmente, o *corpus* textual foi preparado para a análise criando-se, no *software* Libre Office, um arquivo único de texto com todas as entrevistas realizadas. A primeira linha tem que ser pulada para separar os textos com linhas de comando. As linhas são monotemáticas, garantindo uma melhor compreensão dos dados coletados. Posteriormente, o arquivo foi revisado e corrigido, seguindo as indicações do *software* para uma melhor utilização do mesmo (Camargo & Justo, 2013).

Após a preparação do *corpus*, foi realizada uma análise lexicográfica para calcular a frequência das palavras; uma classificação hierárquica descendente (CHD), obtendo classes que apresentam vocabulários semelhantes entre si. Uma análise de similitude, para identificar as co-ocorrências entre as palavras e as indicações de conexidades entre elas foi realizada. Por fim, foi gerada uma nuvem de palavras, que agrupa e organiza, graficamente, as palavras em função de sua frequência (Camargo & Justo, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro dos objetivos propostos por esse artigo, teve-se também a investigação das características sociodemográficas dos pais. Com isso, produziu-se um gráfico que nos mostra o percentual das escolaridades apresentadas anteriormente nesse estudo.

Nota-se que o maior percentual para escolaridade foi Ensino Médio Completo, com a informação de 42% dos pais e mães que responderam a pesquisa. Todavia, pode-se perceber que o segundo nível de escolaridade de maior percentual foi o de Ensino Fundamental Incompleto, caracterizando 24% dos pais e mães. Além disso, encontra-se um maior número de pessoas com nível de escolaridade anterior ao Ensino Médio do que posterior a ele.

Percebe-se que os dados sociodemográficos encontrados neste estudo corroboram com as pesquisas apresentadas por Almeida e Vasconcellos (2018), em que, na grande maioria das famílias de baixa renda ou pobres, os membros começam a trabalhar cedo e não terminam seus estudos. As mulheres, por exemplo, encontram-se como chefes de família atualmente, o que significa que trabalham fora de casa. Além disso, no caso das famílias de baixa renda, têm-se, também, muitos casos de gravidez na adolescência. Ambos os exemplos podem ser percursos para que ocorra o abandono dos estudos, pois faz-se necessário cuidar da criança ou começar a trabalhar para ajudar nas despesas, como mostram os dados do IBGE de 2016.

A análise do Iramuteq apresentou que o corpus geral da entrevista foi constituído por 50 textos, que representam as 50 entrevistas realizadas na pesquisa. Emergiram 8.745 ocorrências (preposições, palavras, formas ou vocabulários), sendo 1094 palavras distintas e 171.047 palavras com uma única ocorrência.

O Iramuteq, quando faz a análise do corpus de texto, mostra um resumo desse *corpus*, conforme formato da figura 1. Quando ele diz que encontrou 50 números de textos, mostra que todas as entrevistas cadastradas no *software* foram lidas. As ocorrências representam todas as palavras escritas no documento que foi posto no Iramuteq. Nessas ocorrências, tem-se a possibilidade, dentro do *software*, de decidir quais palavras serão ativas, por exemplo. Nesse caso, foram ativos os adjetivos e, de forma suplementar, os advérbios e artigos.

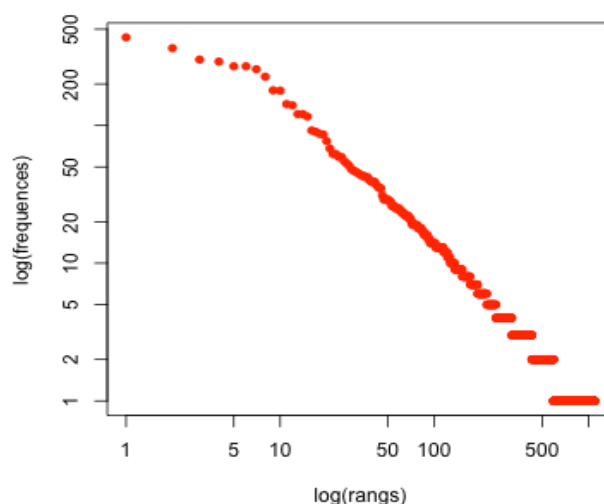
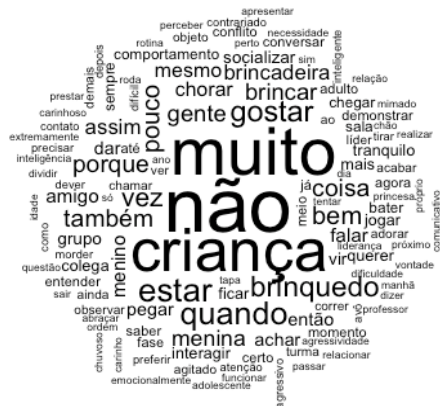


Figura 1

Nota-se, nesta árvore, três pilares que vão se enraizando por outros caminhos. São eles: *criança*, *muito* e *não*. Nesta pergunta, há muitas respostas possíveis, por isso, pode-se perceber muitas palavras e poucas repetições. Contudo, foi possível identificar que não houve uma palavra referente à transgressão ou à agressividade. Apenas em uma das ramificações de crianças, tem-se a palavra idade.



Quando se observa a nuvem de palavras, identifica-se a palavra agressivo, apesar de permanecer em evidência as palavras: muito, não, criança, estar, brinquedo, gostar, pouco, chorar, vez e também. Desta forma, é possível pensar que naquele espaço da escola, as crianças não demonstram fortemente comportamentos agressivos ou transgressores.

Com isso, pode-se refletir sobre as teorias de Bronfenbrenner (1996) e Harkness e Super (1994), em que os autores ressaltam a influência do contexto nas ações e nos comportamentos das pessoas nele inseridas. Logo, lembra-se dos diferentes sistemas que as pessoas fazem parte desde o seu nascimento até sua morte. Bronfenbrenner (1996) enfatiza que todos os sistemas são interligados diretamente ou indiretamente. Sendo assim, considera-se que tanto os ambientes da escola como os da casa podem influenciar nos comportamentos da criança. Além disso, acrescentando os estudos de Harkness e Super (1994) referentes ao conceito de nicho de desenvolvimento, trazer o espaço da escola faz-se pertinente, principalmente em relação ao espaço da sala de aula em que as crianças interagem com as professoras. Estas possuem suas próprias crenças, normas e valores, e vão influenciar no comportamento das crianças. O comportamento, neste recorte da pesquisa, a princípio, não está sendo identificado como um comportamento agressivo ou transgressor na maioria das vezes.

Com esses dados, muitos pesquisadores e profissionais da área de educação e de psicologia que se interessem pelo tema família, educação infantil, comportamentos infantis e práticas parentais podem perceber a relevância dessas duas áreas dialogarem constantemente na tentativa de atender a um denominador comum, que seria o desenvolvimento integral da criança.

A partir dos dados dessa pesquisa, as escolas e os professores poderão considerar como os pais pensam suas práticas e o desenvolvimento dos seus filhos e, também, o que os professores observam na escola acerca dessas práticas realizadas com os pais. Assim, reforça-se a importância da troca e do diálogo, percebendo que o respeito entre pais e professores é fundamental para o desenvolvimento da criança em qualquer idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho foi realizado nas creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's) da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pública do município do Rio de Janeiro.

Conseguiu-se investigar o perfil comportamental transgressor das crianças da faixa etária citada acima, a partir dos relatos das professoras. Realizou-se, também, a investigação das características sociodemográficas dos pais. Destacou-se a relevância das características sociodemográficas, em especial o nível de escolaridade, pois a maioria dos participantes tinham o Ensino Médio Completo (42%), seguido do Ensino Fundamental Incompleto (24%), predominantemente. Ou seja, nota-se que, nesse grupo pesquisado, poucos pais tiveram acesso ao nível superior de ensino (4%). Sabe-se o quanto a educação superior, no Brasil, é escassa para as pessoas que vivem à margem da sociedade, como por exemplo nas favelas, onde estava alocada uma das Unidades Escolares pesquisadas. Logo, encontram-se nessa pesquisa pais e mães que moram em favelas da zona norte e zona sul do Rio de Janeiro que muitas vezes não são vistos nas pesquisas acadêmicas.

Lembra-se também, a partir do nicho de desenvolvimento apresentado por Harkness e Super (1994), onde a família é o centro da vida humana inicial, que o desenvolvimento da criança tem uma relação dinâmica com o ambiente físico e social, além da relação com as práticas de cuidados infantis, culturalmente reguladas, e com a psicologia de cuidadores. Ou seja, isso demonstra a extrema importância da escola para criar vínculos com esses pais ou cuidadores principais. Por isso, manter esse canal de participação aberto junto à família no espaço da creche é fundamental para o desenvolvimento saudável e integral da criança.

Além disso, observa-se o quanto as teorias de Bronfenbrenner (1992) e Harkness e Super (1986), relacionadas à influência do ambiente no desenvolvimento das crianças, puderam ser, mais uma vez, corroboradas neste estudo. Como mostram os estudos de Bronfenbrenner (2011), Harkness e Super (2009), um dos pressupostos deste trabalho é que o desenvolvimento humano se dá em contextos. Desta forma, acredita-se que, durante a Educação Infantil, para se

compreender o desenvolvimento, faz-se necessário a investigação dos diferentes contextos que permeiam a vida das crianças.

Notou-se, a partir do relato das professoras, que nestes dois espaços pesquisados, as crianças, em sua maioria, não apresentam aspectos transgressores. Durante os relatos das professoras notou-se uma preocupação em realçarem os aspectos positivos das crianças, não que essas crianças não apresentassem comportamentos transgressores, todavia, o que era mais enfatizado pelas professoras eram os comportamentos positivos. Logo, o fato de não ter aparecido, nos relatos, tais comportamentos, não quer dizer que não existam. Os participantes optaram por privilegiar a apresentação de outros comportamentos.

A partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1999), pode-se dizer que o mesossistema escola-família precisa ser e estar bem articulado para que o desenvolvimento da criança possa acontecer de forma qualitativamente saudável. Uma possibilidade para que isso ocorra é o planejamento de reuniões, encontros e espaços onde tanto a família quanto os profissionais da escola possam se expressar em relação a educação das crianças.

Conclui-se, assim, que os dados encontrados poderão gerar diversas discussões acerca do tema, isto é, colocar a questão dos comportamentos transgressores em pauta de reuniões pedagógicas, realizar grupos de estudos acerca desta temática, dentre outras. Muitas professoras, por exemplo, relataram a importância da observação, dos aspectos presentes na entrevista feita à elas referentes ao comportamento transgressor da criança, durante o período da creche ou pré-escola, em diferentes momentos do dia.

Esse estudo apresentou limitações, tais como, ter um número reduzido de participantes de outras Unidades Escolares de Educação Infantil públicas da 2ª Cre do município do Rio de Janeiro e não foi possível realizar um estudo de observação nos espaços escolares. Contudo, acredita-se que com os dados obtidos, muitos pesquisadores e profissionais da área de educação e psicologia, que se interessarem pelo tema família, Educação Infantil e comportamentos transgressores, podem perceber a relevância dessas duas áreas dialogarem e se articularem na tentativa de buscar um denominador comum que é o desenvolvimento integral da criança.

Tal estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo de educação infantil, principalmente, na rede pública de ensino e em Unidades Escolares próximas ou dentro de favelas no Rio de Janeiro, além da rede particular. Nota-se, ainda, a pouca visibilidade desse grupamento nos estudos com a temática das famílias, tanto na área de psicologia quanto na área de educação.

Acredita-se que, a partir dos achados desse presente artigo, as escolas e os professores poderão perceber a importância de conhecer as práticas de cuidado e crenças dos diferentes cuidadores da sua Unidade Escolar, além do contexto e da dinâmica familiar em que cada criança está inserida. Dessa forma, entender e conhecer mais acerca das crianças e seus familiares. Assim, reforça-se a importância da troca e do diálogo referentes aos cuidados da criança entre a família e os profissionais da escola para um melhor desenvolvimento da criança nesse processo, visando sempre o bem-estar e a promoção de saúde da criança.

Referências

- Almeida, L. S. De & Vasconcellos, V. M. R. (2018). Famílias Cariocas e os cuidados infantis. In L. F. Pessoa, D. M. L. F. Mendes & M. L. Seidl-de-Moura (Orgs.), *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências*. (1. ed. , 207p.) Curitiba: Appris.
- Bahia, C. C. S.; Magalhães, C. M. C.; Pontes, FAR (2008). A relação creche-família na visão de professoras e mães usuárias de creche. [Tese]. *Faculdade de Psicologia*, Universidade do Pará.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 26 de dezembro.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (acessado em 13/02/2019).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: Friedmann, B. L. & Wachs, T. D. (Orgs.), *Conceptualization and assessment of environment across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6),723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of Human Development. *American Psychologist*. Cornell University.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 2-16.
- Dessen, M. A., & Costa Jr., Á. L. (2005). (Orgs.). A ciência do desenvolvimento humano. In: *Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Harkness, S.; Super, C. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health, 38 (2), 217-226.
- Lisboa, C. ; Koller, S. H. (2004). O microsistema Escolar e os Processos Proximais: Exemplos de Investigações Científicas e Intervenções Práticas. In: Koller, Sílvia Helena (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Narvaz, M. G. ; Koller, S. H. (2004). O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Em: Koller, Sílvia Helena (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Nunes, M.F.R., Corsino, P. E., & Didonet, V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2009). *Creches: crianças, faz de conta e Cia*. 15a ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Paniagua, P.; Palacios, J. (2007). *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcellos, V. M. R., Seabra, K. C., Eisenberg, Z., Moreira, A. R. P. (2012). O lugar da creche nos debates sobre parentalidade e coparentalidade. In: Piccinini, César Augusto, Alvarenga, Patrícia. *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Weber, L. N. D. (2008). *Família e desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. Curitiba: Juruá.

PARENTAL EDUCATIONAL PRACTICES AND CHILDREN'S BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

Abstract

This study aimed to investigate transgressive behaviors of children aged three to five years in the city of Rio de Janeiro, based on the studies by Bronfenbrenner. Fifty parents and five teachers of daycare centers and preschools in the southern and northern areas of Rio de Janeiro participated in the study. An interview was conducted with the teachers to investigate the transgressive behaviors of children in space and the sociodemographic instrument in parents. It was possible to identify during the transcription of the interviews in the Iramuteq software, that there was not a word referring to the transgression or the apparent aggression in the word tree, nor in the word clouds. It is believed that the present study can bring benefits both to the area of education and to the area of developmental psychology.

Keywords: Behaviors; parenting practices; child education; family; teachers.

COVID-19 VS ENSINO À DISTÂNCIA: REFLEXÃO DO CONTEXTO ANGOLANO

Janísio C. Salomão⁸

Resumo

Em Angola a COVID-19 surgiu, foi-se instalando e hoje apresenta números preocupantes. Surgiu a necessidade de se repensar acerca de questões relacionadas com o conhecimento e aprendizagem num mundo cada vez mais incerto e frágil. O estudo, tem como objetivo analisar a implementação do EaD no contexto Angolano à luz da COVID-19. O estudo é empírico, de opinião. Apenas 37,5% da população Angolana tem acesso a telemóvel, 9% da população com 5 ou mais anos de idade tem acesso a computador e 10,2% tem acesso a internet. Quando comparamos o uso das tecnologias de informação entre a população que reside na área urbana e rural, o fosso é maior. Estes fatores terão de ser repensados para implementação EaD em Angola.

Palavras-chave: COVID-19; EaD em Angola; Ensino-aprendizagem.

⁸ Mestre em Administração e Professor do Instituto Superior Politécnico de Benguela. E-mail: janisio.salomao@ispbenguela.com

Introdução

São inúmeras as escolas e universidades que sentiram o impacto causado pela COVID-19, se estima que pelos menos 90% dos estudantes do mundo tenham sido afectados (UNESCO, 2020).

Refere a UNICEF (2020) que, em Angola “mais de 11 milhões de alunos do ensino primário e secundário estão em casa desde o encerramento das escolas em Março de 2020, altura em que foram notificados os primeiros casos da COVID-19, em Luanda, epicentro da pandemia em Angola”.

Milhões de crianças foram privadas de acesso a ensino e a educação com o eclodir da COVID-19 no Mundo e em Angola em particular. O artigo n.º 3 do Decreto Presidencial n.º 176/20 de 23 de Outubro suspendeu o reinício das lectivas no ensino primário.

A retoma das aulas no ensino primário e pré-escolar, estava apazado para dia 26 de Outubro do corrente ano (2020). O aumento de casos, fez com que o governo Angolano recuasse na medida de abrir as escolas para esta faixa etária de alunos, temendo o aumento do número de contaminação.

O Decreto Executivo n.º 17/20 de 27 de Outubro recentemente publicado pelo Ministério da Educação (MED) fixa orientações metodológicas, criação de oportunidade de aprendizagens para os alunos ensino primário e pré-escolar na modalidade Ensino a Distância (EaD) durante o período de suspensão das aulas presencias.

Angola viu-se como que “obrigada” a implementar e aprovar o regulamento relativamente ao EaD, depois de quase 21 anos em banho maria por força do surgimento da COVID-19.

Fomos apanhados de surpresa, não foram criadas as condições necessárias para a implementação e sucesso deste modelo de ensino aprendizagem. No entanto, existe uma clara desigualdade entre as condições proporcionadas pelas escolas privadas e as escolas públicas. Estes foram os principais motivos que impulsionar a realização do estudo tendo em atenção o momento o momento complexo que o país vive. Um estudo que visa contribuir na reflexão em torno do assunto, ajudará os decisores das políticas públicas a identificar aqueles que podem ser pontos de estrangulamentos do referido processo.

O presente estudo tem como objectivo analisar a implementação do EaD no contexto Angolano à luz da COVID-19. Um momento de inúmeras dificuldades sobretudo para garantir a exitosa implementação deste modelo de ensino-aprendizagem. O estudo é empírico, com recurso a pesquisa bibliográfica.

O presente artigo está estruturado em duas partes. Na primeira parte, abordaremos sobre a gênese da COVID-19 em Angola, seu comportamento e implicações. A segunda parte, sobre o EaD em

Angola, o contexto e as dificuldades infraestruturais que ainda persistem e, como podem elas comprometer a implementação exitosa desse modelo em Angola.

COVID-19 em Angola

Em Angola a COVID-19 surgiu como quem não quer nada, aos poucos foi se instalando e hoje apresenta números preocupantes, tendo em atenção, o contexto actual em que se verifica uma escassez de leitos e meios suficientes para fazer face ao número de infectados.

No dia 18 de Março, o Presidente da República, João Lourenço, exarava o Decreto Legislativo Provisório n.º 1/20, suspendia direitos dos cidadãos nomeadamente, viagem, circulação nas fronteiras terrestres, atracagem e desembarque de navios de passageiros e aglomerações sociais com um número superior a 200 (duzentas) pessoas (ARTIGO 2.º).

No dia 19 de Março através de uma Directiva dos Ministérios de Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação e Ministério da Educação as aulas foram suspensas nos subsistemas de ensino superior e ensino geral por um período de 15, dependendo da evolução do quadro epidemiológico no país.

Os primeiros casos positivos do vírus SARS COV-2 foram detetados no dia 21 de Março do corrente ano. Com a finalidade de se evitar a propagação do vírus, o governo angolano declarou a entrada do primeiro estado de emergência no dia 27 de Março, com um período máximo de 15 dias.

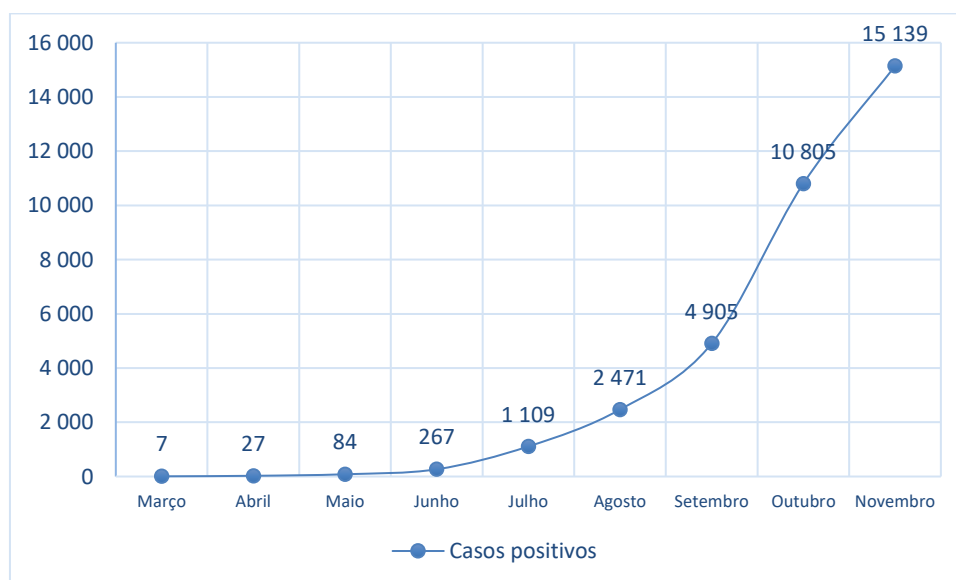


Gráfico 1- Evolução do Quadro Epidemiológico em Angola

Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS), 2020.

Da análise do quadro 1, podemos verificar que o número de casos tende a aumentar. No mês de Março foram registados apenas 7 casos, número que acabou por aumentar significativamente no mês de Novembro em que o número já ascendia para além dos 15 mil casos. De Março a Novembro registou-se um aumento de 216.171%. O que nos dá um indicador de que existe a necessidade de ser aprimorado o EaD em Angola, como um modelo alternativo, caso o número de pessoas infectados não venha a regredir num futuro breve e incerto.

Outrossim, um EaD eficaz é visto como uma alternativa para reduzir a propagação do vírus SARS COV-2. O problema que se levanta é se todos os docentes ou facilitadores, estão munidos com as metodologias necessárias para a materialização do ensino ou, os docentes possuem o domínio das Tecnologias que facilitem o referido processo.

Tal conforme referem Oliveira et al., (2020, p. 562):

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público.

A população Angolana é maioritariamente jovem correspondendo a cerca de “65% da população residente”, logo constitui um factor de preocupação caso, de tal forma que sejam encontradas alternativas para que esta franja da população tenha acesso ao Ensino mesmo em época de pandemia (INE, 2014, p.37).

A COVID-19, trouxe ao de cima a necessidade de se repensar sobre as questões relacionadas com o conhecimento e aprendizagem num mundo cada vez mais incerto e frágil, aonde a educação deve ser protegida e transformada de tal forma que, no futuro, seja um bem compartilhado por toda a humanidade (UNESCO, 2020).

O Ensino à Distância em Angola (EaDA)

O EaD tem a sua génese no início do século XIX na Inglaterra, Estados e Suécia sendo a oferta de cursos na altura, sendo feita através de correspondências que eram distribuídos em todo o país através dos correios (Martins, 2020).

Em Angola, o processo de educação está associada a processos históricos, tendo conhecido vários constrangimentos, que acabaram por condicionar a sua evolução e desempenho; com o fim do conflito armado em 2002 iniciam -se as reformas no sector (Liberato, 2014).

O EaD surge no artigo n.º 89, Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro de 2016, em substituição da anterior Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro de 2001.

De acordo com a referida lei, o EaD,

é uma modalidade que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma virtual, com o recurso à utilização de tecnologias de informação e outros meios de comunicação e diverso material bibliográfico, complementado por momentos de interação presencial directa entre alunos, professores e demais actores (Lei n.º 17/16, p. 4006).

Apesar da modalidade de Ensino à Distância (EaD) em Angola não ser recente, o seu regulamento foi tornado público apenas no dia três de março do corrente ano, através do Decreto Presidencial 59/20, por força do Estado de Emergência, tendo como génese a COVID-19 e, a sua abrangência apenas no subsistema de ensino superior público e privado.

No concernente ao subsistema de ensino geral, nomeadamente as instituições ensino primário e secundário, não existe um regulamento específico, o EaD é regulado através do decreto executivo n.º 17/20 de 27 de Outubro de 2020, que fixa algumas orientações metodológicas para o corpo docente e administrativo.

Como consabido, o sucesso do EaD depende de uma série de variáveis e condimentos sem os quais, não se consegue alcançar os objectivos preconizados. O referido decreto, estabelece que “o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma virtual”; no contexto Angolano, persistem ainda dificuldades, sobretudo, no acesso quer de alunos e professores a meios digitais ou tecnologias de informação com o fito de facilitar o referido processo.

Quadro 1. *Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.*

Nº	Indicadores	Angola	Área de Residência	
			Urbana	Rural
1	Proporção da Popul. com 5 ou mais anos com acesso ao telefone móvel	37,5	46,8	21,2
2	Proporção da Popul. com 5 ou mais anos com acesso ao computador	9,9	11,8	6,5
3	Proporção da Popul. com 5 ou mais anos com acesso a Internet	10,2	12	7

Fonte: INE (2014, p. 58)

Como refere o quadro 1, apenas 37,5% da população Angolana tem acesso a telemóvel, 9% da população com 5 ou mais anos de idade tem acesso a computador e 10,2% tem acesso a internet. Sendo a população estimada em 31 milhões de habitantes (INE, 2020).

Quando comparamos o uso das tecnologias de informação entre a população que reside na área urbana e rural, o fosso é maior, ou seja, a população rural tem apenas 21,2% acesso ao telemóvel, 6,5% tem acesso ao computador e apenas 7% tem acesso a internet.

O ensino a distância online não pode ser a única solução, pois ele tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, porque nem todos possuem o equipamento necessário (UNESCO, 2020).

Existem outros obstáculos graves para os professores e alunos sobretudo, aqueles que se residem nas periferias ou zonas rurais, aonde para além de poucos recursos, faltam aparelhos de telefonia móvel, computadores, *softwares* e internet de boa qualidade, factores relevantes para o sucesso do EaD (Dias & Pinto, 2020).

Associado a esta problemática está os altos preços dos serviços de telecomunicações em Angola. De acordo a Associação dos Direitos do Consumido de Angola (AADIC), os preços praticados pelas principais operadoras são injustos, ante as dificuldades financeiras impostas pela pandemia da COVID-19 (Voa, 2020).

Numa fase de pandemia e havendo a necessidade de se garantirem as aulas a distância as operadoras dos serviços de telecomunicações deveriam criar pacotes especiais com vista a garantir que haja um número maior de estudantes e professores tenham acesso à internet a preços bonificados. Um

cenário que a nosso ver não se vislumbra a curto prazo, quando as empresas apenas têm o olho no lucro.

Desde Março (2020) o Ministério da Educação (MED) encontrou uma alternativa para facilitar o EaD, um plano de contingência, através da transmissão de aulas pelos meios de comunicação públicos, nomeadamente: A Televisão Pública de Angola (TPA) e a Rádio Nacional de Angola (RNA). Uma iniciativa que tem ajudado algumas crianças que possuem televisão e rádio em suas casas, uma realidade que não é uniforme a todas as famílias em Angola face as assimetrias verificadas sobretudo no acesso a energia da rede eléctrica.

Quadro 2. Índices de Pobreza por Características da Habitação

Nº	Características da habitação	Índices de pobreza		
		Incidência	Profundidade	Intensidade
1	Electricidade da rede	18,40	4,3	1,2
2	Gerador/placa solar	26,80	4,7	1,6
3	Candeeiro a pilha/gás/petróleo	58,80	16	7,4
4	Outra situação/não iluminação	58,00	15,4	7,1

Fonte: INE (2020, p.58)

Apesar das iniciativas implementadas pelo MED para que todos alunos tenham acesso ao EaD, é clarividente que nem todas as crianças têm assistido as tele aulas através da TPA ou acompanhado as aulas através da RNA, uma das causas é, indubitavelmente as dificuldades relativas a electricidade, que afecta uma boa parte da população. No inquérito sobre despesas e receitas, publicado pelo INE e, conforme ilustrado no quadro 2, verificamos que, mais de 50% da população possuem outras fontes de iluminação em casa, candeeiro a pilha, gás ou petróleo 58,8% e, 58% não possui iluminação em suas residências. Apenas 18,40% tem acesso electricidade da rede.

Na sua casa de chapa, onde apenas uma cortina separa os compartimentos, Bernardo coloca os seus cadernos na mesa de plástico e com ajuda do rádio do seu pai, que funciona a luz solar acompanha as aulas transmitidas pela rádio, todos os dias a partir das 14 horas.

Bernardo reconhece que não é o mesmo que estar numa sala de aulas com os colegas, e apesar do tempo curto ele consegue lembrar de algumas matérias (UNICEF, 2020).

Uma outra variável que pode condicionar o sucesso do EaD em época de pandemia é o acesso ao material bibliográfico da parte dos alunos.

O ensino em Angola é gratuito fazendo parte de um dos objectivos do milénio e dos onze compromissos assumidos pelo governo Angolano, que visam garantir a universalização de uma educação de qualidade (Conselho Nacional da Criança 2011; ONU, 2015).

De acordo a UNICEF (2016) “a educação de qualidade é uma educação que funciona para todas as crianças, providenciando-lhes um ensino que passa por professores bem formados, recursos didácticos actualizados e adequados, e que permite que todas elas alcancem o máximo do seu potencial”.

Persistem ainda a dificuldades no acesso ou na indisponibilidade de alguns materiais didácticos, por se apresentarem insuficientes, o que tem constituído um dos problemas comuns no processo de ensino-aprendizagem (Canhici & Gomes, 2016; UNICEF, 2020).

Conclusão

Quando a pandemia chegará ao fim? As incertezas pairam, no entanto não existe um real consenso. A corrida desenfreada para a produção da primeira vacina já teve partida. A OMS (2020) aponta que existam mais de “100 vacinas em teste” mas, nenhuma delas estará pronta este ano ou mesmo o próximo ano. O cerne da questão é: Como ficam as escolas? permanecerão encerradas?

A Europa e América encontram-se já na segunda vaga da COVID-19, Angola ainda encontra-se na primeira vaga e, pelo dados publicados, ainda não atingimos o “pico” e não se sabe quando atingiremos o “pico”, ou mesmo, quando será a segunda vaga da COVID-19.

Uma coisa é real o mundo que conhecemos já não será o mesmo. Angola, sendo um país maioritariamente jovem, é de todo imperioso que o governo encontre alternativas a curto e médio prazo. Apesar da legislação relativa ao EaD ter mais de 20 anos, não se tem experiências suficiente, mas tal facto, não é motivo para que se cruzar os braços. Julgo que é o momento de arregaçar a manga e trabalhar para uma materialização em pleno no EaD em Angola.

É fundamental o EaD, pelo que, é crucial que seja prestada uma maior atenção as escolas

públicas pois, são elas as mais carentes de recursos humanos (professores), tecnológicos e materiais, condimentos essenciais para a preparação de um cocktail perfeito de EaD.

Persistem por outro lado, as desigualdades e as assimetrias um dos factores que acaba por ser uma condicionante na prossecução deste desiderato. Uns tornam-se cada dia mais ricos e outros mais pobres.

Conforme Gomes et al. (2020, pp.8-9):

... as fracturas da sociedade deixam a penumbra para se tornarem expostas: a miséria, a pobreza, os sem teto, os imigrantes, as minorias em geral, a agonia de quem perdeu trabalho e emprego, a falta de cidadania de dirigentes, a crença em ideologias, a introversão das burocracias em seu próprio favor, a instrumentalização de acções políticas, a liberação de verbas para os aliados (Mateus, primeiro os meus, depois os teus!) e todo o conhecido cortejo de consequências quando os meios levam a palma sobre os fins e certos fins justificam os meios.

O Decreto Executivo n.º 17/20 de 27 de Outubro de 2020, do MED fixa algumas orientações metodológicas para a implementação do EaD, no entanto, julgam tais medidas opacas e amálgamas no ponto de vista para a sua materialização, contudo, existem ainda problemas candentes que necessitam de ser resolvidos para o cumprimento de tal desiderato, aqui queremos nos referir ao acesso a internet, computadores, dispositivos moveis, materiais didácticos. Outrossim, persistem igualmente problemas relacionados a energia eléctrica em que, grande parte da população mais de 50%, possui fontes alternativas de electricidade. Como garantiremos o êxito do EaA no país? Será um ensaio? Uma medida momentânea? E se perdurar a situação da COVID-19 no país.

Não estaremos a mutilar as crianças? Julgamos que é necessário olhar com olhos de ver tais medidas e não apenas para “inglês ver” como diz na gíria.

Outrossim, estarão os nossos professores e alunos preparados psicologicamente? Depois de mais de seis meses confinados? Precisamos garantir que seja efectuado um trabalho profundo e consentâneo para que a implementação do EaD venha responder as aspirações dos alunos e professores de tal sorte que, seja garantido um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências Bibliográficas

- Canhici, M. H., & Gomes, M. de F. C. (2016). Dificuldades Escolares Em Cabinda/Angola: O Que Dizem As Monografias? *Psicologia Em Estudo*, 21(3), 485. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v21i3.31687>.
- Conselho Nacional da Criança. (2011). *11 Compromissos com a Criança*. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.org/angola/files/2018-05/11%20COMPROMISSOS%20V%C2%BA%20FORUM%20DA%20CRIAN%C3%87A%202.pdf>.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A educacao e a Covid-19. *Ensaio*, 28(108), 545–554. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>.
- Decreto Executivo (2020). n.º 17/2020 do Ministério da Educação.
- Decreto Presidencial (2020). n.º 59/2020. Presidente da República. Diário da República I série, n.º 31. Disponível em: https://www.covid19.gov.ao/assets/arq_pdf/2020DRI031.pdf.
- Gomes, C. A., Sá, S. O., Vázquez-Justo, E., & Costa-lobo, C. (2020). A Covid-19 e o Direito à Educação Que mundo é este ?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3e), 1- 14. ISSN: 2254-3139: www.rinace.net/riejs/ revistas.uam.es/riejs.
- INE (2020). *Relatório de Pobreza para Angola. Inquérito sobre Despesas e Receitas*. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/publicacoes/31-populacao-e-sociedade/835-relatorio-final-do-inquerito-sobre-despesas-e-receitas-idr-2018-2019?highlight=WYJyZWNIaXRhcylslmRlc3Blc2FzIl0=>.
- INE (2014). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/publicacoes/31-populacao-e-sociedade/569-resultados-definitivos-do-censo-2014>.
- Liberato, E. (2014). Avanços e Retrocessos da Educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003–1031. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782014000900010>.
- Lei n.º 17/2016 (2011). Assembleia Nacinal. Diário da República: I série, n.º 170. Disponível em: http://www.ccd.ujes.co.ao/cursos/legislacao_ensino_distancia.pdf.
- Martins, R. X. (2020). A Covid-19 e o Fim Da Educação a Distância : Um Ensaio the Covid-19 and the End of Distance Education. *EmRede - Revista de Educação à Distância*, 7(May).
- Oliveira, J. B. A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). Covid-19 and back to school: Listening to evidence. *Ensaio*, 28(108), 555–578. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>.
- OMS (2020a). *The Push for a COVID-19 vaccine*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/covid-19-vaccines>.
- OMS (2020b). *Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. Disponível em: <https://covid19.who.int/table>.

UNESCO (2020). *Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planeamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.

ONU (2015). *Objectivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em:

<http://onuangola.org/nosso-trabalho/graduacao-objectivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>.

UNICEF (2020). *COVID-19: LONGE DAS ESCOLAS CRIANÇAS APRENDEM POR MEIO DA RÁDIO E DA TELEVISÃO*. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.UNICEF.ORG/ANGOLA/HISTORIAS/COVID-19-LONGE-DAS-ESCOLAS-CRIAN%C3%A7AS-APRENDEM-POR-MEIO-DA-R%C3%A1DIO-E-DA-TELEVIS%C3%A3O>.

UNICEF (2016). *QUALIDADE COM EQUIDADE NA EDUCAÇÃO*. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.UNICEF.ORG/ANGOLA/QUALIDADE-COM-EQUIDADE-NA-EDUCACAO>.

VOA, (2020). *ASSOCIAÇÃO DO CONSUMIDOR RECORRE CONTRA AUMENTO DO PREÇO DAS TELECOMUNICAÇÕES EM ANGOLA*. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.VOAPORTUGUES.COM/A/ASSOCIA%C3%A7%C3%A3O-DO-CONSUMIDOR-RECORRE-CONTRA-AUMENTO-DO-PRE%C3%A7O-DAS-TELECOMUNICA%C3%A7%C3%B5ES-EM-ANGOLA/5592981.HTML>.

COVID-19 VS DISTANCE TEACHING: REFLECTION OF THE ANGOLAN CONTEXT

Abstract

In Angola, COVID-19 emerged, was installed and today presents worrying numbers. The need arose to rethink about issues related to knowledge and learning in an increasingly uncertain and fragile world. The study aims to analyze the implementation of distance education in the Angolan context in the light of COVID-19. The study is empirical, of opinion. Only 37.5% of the Angolan population has access to a mobile phone, 9% of the population aged 5 or over has access to a computer and 10.2% has access to the internet. When comparing the use of information technologies between the population residing in urban and rural areas, the gap is greater. These factors will have to be rethought for the implementation of distance education in Angola.

Keywords: COVID-19; DL in Angola; Teaching-learning.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Isabela Gomes dos Santos⁹

Renata Cristina Pereira Teodoro¹⁰

Geraldo Sadoyama¹¹

Adriana dos Santos Prado Sadoyama¹²

Resumo

As metodologias ativas de ensino constituem uma alternativa ao ensino tradicional. Sob uma nova perspectiva, os estudantes são colocados no centro do processo educativo para que eles aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações que se aproximam da realidade. Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre a aplicação, os benefícios e fragilidades dos métodos ativos para o Ensino de Ciências no Brasil. Os resultados indicaram que há poucas publicações sobre metodologias ativas direcionadas ao Ensino de Ciências. As pesquisas descreveram diversas estratégias e enfatizaram os benefícios do uso de metodologias ativas que incluem um maior engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de diversas capacidades intelectuais.

Palavras-chave: Metodologias ativas de ensino; Metodologias inovadoras de ensino; Ensino de Ciências.

⁹ Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Pós-graduanda do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional/Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

¹⁰ Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Professora da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

¹¹ Doutor em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Professor do Instituto de Biotecnologia/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

¹² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Faculdade de Educação/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

Endereço de Correspondência: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Faculdade de Educação – Campus I – Setor Universitário – CEP 75.704-020. Email: drisadoyama@gmail.com

Introdução

Muitos educadores concordam que a aprendizagem trata-se de um processo contínuo e complexo que envolve vários aspectos relacionados à motivação intrínseca e extrínseca dos indivíduos (Pansera et al., 2016). Ademais, muitos pesquisadores da área educacional concordam que as instituições de ensino devem formar cidadãos conscientes, responsáveis e éticos. Logo, é dever de todos os professores, seja do ensino básico ou superior, preparar seus alunos para a tomada de decisões que beneficiem a sociedade como um todo. Em outras palavras, é papel do professor preparar e incentivar seus alunos a mudarem o mundo (Prado et al., 2016).

Pode-se afirmar, então, que o processo de ensino e aprendizagem está além da mera transmissão e recepção de informações e/ou conhecimentos. Entretanto, a educação brasileira ainda apresenta muitas características do modelo tradicional de ensino. Muitos professores, devido às difíceis condições de trabalho, despreparo, inércia ou falta de esperança, ainda utilizam metodologias de ensino obsoletas que privilegiam a memorização de conteúdos ditados pelo livro didático. Além disso, nos sistemas de ensino ainda prevalecem a soberania e a autoridade do professor sobre os alunos que são considerados sujeitos passivos do processo de ensino e aprendizagem (Nicola & Paniz, 2016).

A partir desse contexto, torna-se necessário, então, incentivar os professores, desde a sua formação inicial, a utilizarem metodologias alternativas que motivem os estudantes e favoreçam a construção de saberes significativos para a vida. Os estudantes do mundo contemporâneo não podem apenas memorizar e recitar os conteúdos vistos em sala de aula, pois as conquistas científicas e tecnológicas dos últimos anos atribuíram um novo significado à vida em sociedade e ao trabalho (Diesel, Baldez, & Martins, 2017).

Dessa forma, para atender as necessidades do mundo atual, as escolas devem favorecer o desenvolvimento de competências e estimular a autonomia e a criatividade dos estudantes, pois os futuros profissionais devem estar preparados para perceber a realidade e enfrentar os problemas reais do dia a dia. Logo, a formação escolar deve estar sempre articulada ao contexto social, político, econômico e histórico da época (Marin et al., 2010).

Em relação ao ensino de ciências, é imprescindível que os estudantes compreendam os fenômenos naturais e, sobretudo, a natureza do conhecimento científico. Para muitos professores e alunos, os conteúdos científicos são abstratos, difíceis de serem apreendidos e muito distantes da realidade. Porém, na verdade, a ciência e a tecnologia fazem parte da vida cotidiana de todos. Assim, os estudantes, a partir do ensino de ciências, devem compreender os princípios científicos por trás dos adventos tecnológicos e perceber como a tecnologia influencia a sociedade em termos sociais,

econômicos e políticos. Além disso, os alunos devem perceber que a ciência não é neutra ou apolítica (Silva, Ferreira, & Viera, 2017).

A ciência, sem dúvidas, está intimamente relacionada ao desenvolvimento socioeconômico de um país. Por isso, torna-se importante estabelecer políticas pedagógicas que favoreçam o pensamento científico crítico e a formação de cidadãos que atuam de forma efetiva na sociedade. Considerando que a pedagogia tradicional não atende essa demanda e os inúmeros desafios enfrentados pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, diversos educadores apontam a necessidade de contornar a crise educacional brasileira a partir da aplicação de novas metodologias de ensino que aproximem o aluno dos conteúdos científicos (Silva, Ferreira, & Viera, 2017).

Nesse cenário, os métodos ativos de aprendizagem surgiram como uma alternativa ao ensino tradicional. Esse novo modelo de ensino tem como objetivo encorajar os estudantes a aprenderem de forma autônoma, a partir de problemas reais do cotidiano. Nesse sentido, as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, criatividade, confiança, aptidão para solucionar problemas, dentre outras características tão importantes para o mundo contemporâneo (Garofalo, 2018). Contudo, os métodos ativos também têm fragilidades que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Essas fragilidades estão associadas ao caráter inovador dos métodos ativos que exige dos professores e educandos maior empenho, amadurecimento e gestão de tempo e recursos (Marin et al., 2010).

Assim, levando-se em consideração o contexto educacional brasileiro e a importância do uso de metodologias alternativas e inovadoras no Ensino de Ciências, esta pesquisa teve por objetivo realizar uma revisão sistemática sobre a aplicação, os benefícios e fragilidades dos métodos ativos para o Ensino de Ciências, considerando sua utilização tanto na educação básica quanto no ensino superior, e nesse caso, especificamente em cursos de formação de professores no Brasil.

Referencial teórico

As metodologias ativas de ensino colocam os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, tornando-os responsáveis pela construção do próprio saber. Os professores, nesse sentido, passam a desempenhar o papel de mediadores ou facilitadores do processo educacional, apresentando aos estudantes problemas que fazem parte ou se aproximam da realidade. Então, nessa perspectiva educacional, os docentes partem da prática para expor as teorias e os alunos são instigados a observar os fenômenos, pesquisar, testar hipóteses, desenvolver teorias e propor soluções válidas para o problema apresentado (Diesel, Baldez, & Martins, 2017).

Logo, pode-se dizer que os métodos ativos despertam o interesse dos alunos pelos conhecimentos científicos, pois essa prática pedagógica estimula a curiosidade, desafia os estudantes na busca de soluções para o problema apresentado e promove o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Nascimento & Coutinho, 2017). A autonomia, de acordo com Paulo Freire (1996), refere-se à apropriação da própria identidade e ao exercício da liberdade para a tomada de decisões.

Bases Epistemológicas dos Métodos Ativos de Ensino e Aprendizagem

As metodologias ativas de ensino surgiram no Brasil há aproximadamente 40 anos com o objetivo de transpor os padrões estabelecidos pela pedagogia tradicional e, por conseguinte, fortalecer a aprendizagem significativa (Mota & Rosa, 2018). Existem várias estratégias ativas que podem ser utilizadas em diversos contextos e cenários, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior (Paiva et al., 2016). Contudo, por causas das suas potencialidades para a formação de profissionais humanistas e qualificados, as metodologias ativas de aprendizagem ganham destaque nas Instituições de Ensino Superior, sobretudo em cursos relacionados à área da saúde (Berbel, 2011).

Embora essas estratégias sejam relativamente recentes, pode-se afirmar que as bases epistemológicas das metodologias ativas se relacionam às teorias de Lev Vygotsky (1896-1934), John Dewey (1859-1952), David Ausubel (1918-2008), Paulo Freire (1921-1997), entre outros (Diesel, Baldez, & Martins, 2017).

Os métodos ativos de aprendizagem valorizam a relação não hierárquica entre o professor e seus alunos, bem como as interações sociais entre os estudantes em sala de aula. Os alunos são, então, estimulados a expressarem suas opiniões, a ouvirem seus pares e a construírem o conhecimento de maneira colaborativa. Logo, as metodologias ativas se aproximam das concepções de Vygotsky que ressalta o valor da cultura e do interacionismo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a aprendizagem e a linguagem (Coelho, & Pisoni, 2012).

As estratégias ativas também refletem os pensamentos do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey ao valorizar a relação entre teoria e prática. Para o autor, os processos de ensino e aprendizagem devem privilegiar a resolução de problemas que são vivenciados pelos alunos de forma concreta. Além disso, Dewey considera que os saberes científicos são constituídos pelas experiências, isto é, pelas interações entre o ser humano e a natureza. Logo, a teoria pedagógica de John Dewey sugere que a reconstrução e a problematização dessas experiências em sala de aula conduzem o aprendizado pela curiosidade e pela própria ação (Santos, 2011).

Da mesma forma, as concepções do psicólogo norte americano David Paul Ausubel também influenciaram o desenvolvimento das metodologias ativas de aprendizagem. O autor considera que o aprendizado é significativo apenas quando os conteúdos escolares são relacionados às experiências de vida dos estudantes. Isso significa dizer que, nessa perspectiva, os saberes prévios dos alunos são valorizados e relacionados aos conhecimentos científicos para que estes ganhem sentido lógico e psicológico (Pelizzari et al., 2002). Então, em conformidade com Ausubel, os métodos ativos de aprendizagem reconhecem a importância dos conhecimentos empíricos e oferecem explicações racionais sobre os conteúdos (Diesel, Baldez, & Martins, 2017).

Paulo Freire também trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento de uma práxis educativa voltada para a emancipação do aluno. A vida e obra do autor sugerem que educar é um ato político, pois cabe a escola formar cidadãos conscientes de classe, críticos e capazes de transformar suas realidades. Logo, para Freire, os objetivos da educação vão além da mera exposição de conteúdos fragmentados e desvinculados da realidade. Dessa forma, para o educador brasileiro, os professores devem reconhecer a cultura dos educandos e transpor os conhecimentos para os contextos sociais vivenciados por eles (Freire, 1996). Portanto, pode-se afirmar que os pensamentos de Freire também estão presentes nas metodologias ativas de aprendizagem.

Estratégias Ativas

Existem várias estratégias pedagógicas que permitem a participação ativa do aluno em sala de aula. Uma delas refere-se à aprendizagem baseada em problemas (PBL) que consiste em apresentar aos educandos um problema não estruturado. Então, a partir da contextualização da situação-problema, os estudantes são desafiados a procurarem de forma autônoma por uma resposta ou solução. Para alcançarem esse objetivo, os alunos reúnem informações e discutem sobre elas com seus pares. O professor, nesse sentido, assume o papel de mediador do processo educativo, auxiliando seus alunos a estruturarem o conhecimento de forma correta (Rocha & Lemos, 2014).

De forma semelhante, o método “Aprendizagem Baseada em Projetos” baseia-se na apresentação de uma situação-problema mais complexa que transita pela interdisciplinaridade. Os principais objetivos dessa estratégia são estimular o desenvolvimento de responsabilidade social nos estudantes e favorecer a aplicação do conhecimento em diferentes contextos sociais (Mota & Rosa, 2018).

O “Método de Caso de Harvard”, por sua vez, caracteriza-se pela exibição detalhada de um fenômeno real. Esse método, então, apresenta várias informações sobre um caso, descrevendo os

atores e todas as variáveis que se relacionam direta ou indiretamente com o problema. Os alunos são, portanto, convidados a estudarem o caso e apresentarem suas análises e conclusões. Logo, o objetivo dessa estratégia é promover o desenvolvimento de competências relacionadas à tomada de decisão, porém, devido à complexidade dos fatores que envolvem o caso, não há uma única resposta ou solução para o dilema (Iizuka, 2008).

Na década de 1990, o professor Eric Mazur desenvolveu outro método ativo de ensino e aprendizagem, denominado *Peer Instruction* (Instrução pelos Colegas ou Instrução por Pares). Esse método envolve a aplicação de um ou mais testes de múltipla escolha (*Concept Tests*), após uma breve aula teórica sobre o tema central da aula. Os estudantes são, então, convidados a responderem de forma individual essas questões, de acordo com a mini-aula, estudos prévios ou suas experiências de vida. Caso a frequência de respostas corretas seja superior a 70%, o professor explica a teoria que envolve a questão e propõe outro teste relacionado ou não a mesma temática. Contudo, se a taxa de acertos estiver entre 30 e 70%, Mazur sugere que os alunos discutam a questão com os colegas que tenham raciocínios e respostas diferentes. Após o debate, os educandos são, então, instruídos a responderem novamente o *Concept Test* e, dessa vez, espera-se que o número de respostas assertivas seja maior. Logo, pode-se dizer que esse método tem a finalidade de favorecer a aprendizagem de teorias científicas e aprimorar a capacidade de raciocínio e argumentação dos participantes (Wanis, 2015).

Anos atrás, ainda na década de 1970, o professor Larry Michaelsen criou o método ativo “Aprendizagem Baseada em Equipes”. Para a aplicação desse método em sala de aula, inicialmente, o professor deve dividir a classe em pequenos grupos de cinco a sete estudantes. As próximas etapas desse processo de ensino e aprendizagem incluem a preparação individual de cada aluno em um momento pré-classe, a aplicação de testes individuais e exames em equipe e, por fim, a utilização dos conceitos científicos apreendidos na resolução de problemas práticos (Bollela et al., 2014). Cada aluno torna-se, então, responsável pelo seu próprio aprendizado e pela aprendizagem do seu grupo. Por isso, pode-se dizer que essa metodologia de ensino promove o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, como a responsabilidade e a ética (Mota & Rosa, 2018).

A proposta “Ensino sob Medida” permite que os professores ajustem suas aulas para atender as principais demandas dos estudantes. Esse método envolve tarefas individuais de leitura e avaliação, discussão em sala de aula sobre os exercícios avaliativos e atividades individuais ou em equipe que reforcem o aprendizado. Então, na prática, a princípio e previamente às aulas, os alunos estudam o material de apoio e respondem algumas questões conceituais sobre o conteúdo proposto. Essa etapa do processo de ensino denomina-se “exercício de aquecimento” ou “tarefas de leitura” e mostra ao professor quais são as concepções prévias dos alunos e suas principais dificuldades. As respostas dos

estudantes são então utilizadas para direcionar e concretizar as próximas etapas desse processo de ensino e aprendizagem. Por isso, pode-se afirmar que esse método coloca o educando no centro do processo educativo, partindo de suas concepções prévias para promover um novo aprendizado (Araujo & Mazur, 2013).

O “Método da Resolução de Problemas com o Arco de Maguerez” é outra estratégia que favorece o desenvolvimento de capacidades relacionadas à autogestão do conhecimento. Esse método possui cinco etapas que integram um ciclo: os estudantes, inicialmente, observam e problematizam a realidade para, em seguida, definirem os aspectos mais importantes relacionados à situação-problema. Posteriormente, os educandos analisam o problema cientificamente e constroem hipóteses que deverão ser aplicadas na realidade concreta. Nesse sentido, a construção do aprendizado se dá a partir da intervenção do aluno na sociedade. Por isso, pode-se dizer que esse método de ensino contribui para além da formação científica, favorecendo o aprendizado social, político e ético dos estudantes (Berbel, 2011).

Todos esses métodos ativos constituem uma alternativa inovadora para o ensino. Essas estratégias de ensino e aprendizagem rompem com o tradicionalismo e exigem que os professores e estudantes assumam novos papéis em sala de aula. Contudo, ações pedagógicas que vão além da transmissão e recepção de informações geram sentimentos de insegurança em todos os atores do processo de ensino. As metodologias ativas exigem que os professores estejam preparados para orientar e conduzir as discussões postas pelos próprios alunos. Por outro lado, nesse novo contexto, os educandos devem apresentar maturidade e senso de organização para gerir seus conhecimentos. Então, devido à falta de experiência, muitos estudantes, a princípio, têm a sensação de não estarem aprendendo da forma como deveriam (Marin et al., 2010).

De forma gradual, os educandos devem compreender que a aprendizagem está além da memorização de conteúdos técnico-científicos. Consoante ao que já foi dito, em sala de aula, os alunos devem desenvolver a capacidade de interpretar e solucionar os problemas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, acredita-se que os métodos ativos favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos responsáveis e atuantes. Contudo, embora a pedagogia tradicional esteja obsoleta, ainda há poucos estudos sobre a aplicabilidade, benefícios e fragilidades das metodologias ativas de ensino e aprendizagem (Nascimento & Coutinho, 2017).

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, optou-se por procurar no sítio eletrónico “Google Acadêmico” trabalhos científicos que apresentassem o termo “Metodologias Ativas no Ensino de Ciências”. Essa busca foi realizada em fevereiro de 2020. Optou-se por não definir o ano da publicação como parâmetro para a seleção dos trabalhos. Foram considerados os artigos completos publicados em revistas especializadas, monografias, dissertações e teses que apresentavam o descritor acima mencionado. Em um primeiro momento, foram excluídos da análise os estudos que apresentavam o descritor, mas que foram publicados em eventos científicos e capítulos de livro. Em uma segunda etapa, os títulos e resumos dos trabalhos científicos selecionados foram lidos e os materiais que não correspondiam ao tema do presente estudo foram excluídos. Por fim, as pesquisas que foram consideradas como pertinentes para o desenvolvimento desta revisão, foram lidas na íntegra, tabeladas e discutidas na seção seguinte. Dessa forma, pode-se dizer que o percurso metodológico adotado corresponde àquele definido por Franco (2012) que abrange as etapas de seleção da amostra, leitura flutuante e leitura analítica.

Resultados e discussão

Ao total, foram resgatados vinte e dois trabalhos científicos que continham no corpo do texto a expressão “Metodologias Ativas no Ensino de Ciências”. Contudo, após a realização de todos os passos metodológicos descritos acima, apenas nove trabalhos científicos foram considerados pertinentes para esta pesquisa, pois estes tinham o objetivo de descrever e verificar os benefícios e/ou fragilidades do uso de metodologias ativas em sala de aula. A Figura 1 ilustra todo o processo de escolha dos materiais analisados neste trabalho de revisão sistemática.

A maioria dos materiais analisados neste trabalho de revisão refere-se a trabalhos de mestrado ou doutorado. Por isso, pode-se inferir que a temática é ainda pouca conhecida pelos educadores (Nascimento & Coutinho, 2017). Os materiais encontrados estão descritos no Quadro 1 e sintetizados no Quadro 2. Além disso, os estudos foram detalhados na sequência de acordo com os seus objetivos, métodos, resultados e conclusões.



Figura 1. Fluxograma de escolhas dos trabalhos

Fonte: elaboração própria

Quadro 1. Caracterização dos trabalhos científicos encontrados de acordo com o tipo do material, autor (es) e ano da publicação.

Título	Tipo do Material	Autor (es)	Ano da Publicação
Um Estudo acerca do Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Ciências	Monografia	Sheila Oliveira dos Santos	2017
Jogos Didáticos como Metodologia Ativa no Ensino de Ciências	Monografia	Luana Martins	2018
Educação Alimentar e Nutricional no Ensino Fundamental: Uma abordagem problematizadora freiriana	Dissertação	Rosa de Lima Silva	2019
A Utilização do Aplicativo <i>Plickers</i> como Ferramenta na Implementação da Metodologia <i>Peer Instruction</i>	Artigo	Diego de Oliveira Silva; Gilvandenys Leite Sales; Juscileide Braga de Castro	2018
Ensino de Biologia por Investigação na Formação de Professores: Análise de práticas epistêmicas em uma atividade didática com o tema Biologia Celular	Monografia	Caroline Leal Rodrigues Soares	2019
Integrando Música e Química: Uma proposta pedagógica alternativa de aprendizagem significativa	Dissertação	Alexandre Lourenço Torres	2017
Práticas de Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Uma abordagem no uso da energia solar fotovoltaica	Dissertação	Daniel Mendonça	2018
O Estudo dos Vertebrados como um Aspecto da Educação Ambiental	Dissertação	João Paulo da Silva Moura	2019
Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem	Tese	Gustavo Ferreira Prado	2019

Fonte: elaboração própria

Quadro 2. Síntese dos Estudos

Título	Objetivo	Métodos	Principais Achados
Um Estudo acerca do Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Ciências (Santos, 2017)	Investigar se os métodos ativos facilitam a aprendizagem de conteúdos científicos relacionados ao 6º Ano do Ensino Fundamental II	Pesquisa Qualitativa. Estudo de caso baseado em observação direta, aplicação de questionários aos estudantes (n amostral = 45) e entrevista semiestruturada com a professora regente	Os métodos ativos contribuem para estimular o interesse dos educandos pelos conteúdos científicos. As relações desses conteúdos com o cotidiano e a visualização de como os princípios científicos funcionam na prática facilitam a aprendizagem
Jogos Didáticos como Metodologia Ativa no Ensino de Ciências (Martins, 2018)	Investigar se os jogos didáticos promovem a apropriação de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais	Pesquisa quantitativa e qualitativa baseada em questionários e observação direta (n amostral = 51)	A criação e aplicação de jogos didáticos em sala de aula constituem exemplos de práticas ativas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem
Educação Alimentar e Nutricional no Ensino Fundamental: Uma abordagem problematizadora freiriana (Silva, 2019)	Avaliar as potencialidades e fragilidades de uma sequência didática pautada na problematização, organização e aplicação de conhecimentos relacionados à educação alimentar e nutricional	Pesquisa qualitativa (pesquisa-ação) baseada em questionários, atividades aplicadas em sala de aula e observação direta (n amostral = 31)	Os estudantes foram pouco participativos, alguns conceitos prévios não foram desmistificados após a intervenção. Contudo, espera-se que a sequência didática tenha contribuído para a reflexão e adoção de hábitos alimentares mais saudáveis
A Utilização do Aplicativo <i>Plickers</i> como Ferramenta na Implementação da Metodologia <i>Peer Instruction</i> (Silva; Sales; Castro, 2018)	Avaliar a aplicabilidade da ferramenta “ <i>Plickers</i> ” em uma aula de Física pautada na Metodologia Ativa “Instrução por Pares”	Pesquisa quantitativa e qualitativa. Estudo de caso baseado nos dados do próprio aplicativo e observação direta (n amostral = 10)	O método “Instrução por Pares”, assim como o aplicativo “ <i>Plickers</i> ” favoreceram a construção de saberes relacionados ao Ensino de Física
Ensino de Biologia por Investigação na Formação de Professores: Análise de práticas epistêmicas em uma	Identificar as práticas epistêmicas presentes em uma atividade de experimentação investigativa aplicada	Pesquisa qualitativa baseada em questionários, documentos audiovisuais e relatórios	As práticas epistêmicas identificadas sugerem que o método ativo “investigação por experimentação” é válido para produzir e

atividade didática com o tema Biologia Celular (Soares, 2019)	em uma turma de Ensino Superior	desenvolvidos pelos estudantes após a atividade experimental (n amostral = 20)	legitimar os conhecimentos científicos abordados em sala de aula
Integrando Música e Química: Uma proposta pedagógica alternativa de aprendizagem significativa (Torres, 2017)	Verificar a efetividade de um método ativo pautado na construção de paródias musicais	Pesquisa qualitativa (pesquisa-ação) baseada em questionários, observação direta e análise das paródias construídas (n amostral = 23)	O uso de paródias em sala de aula motiva os estudantes, sendo, um método eficaz para promover a aprendizagem significativa
Práticas de Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Uma abordagem no uso da energia solar fotovoltaica (Mendonça, 2018)	Aplicar e verificar os benefícios do uso de diferentes métodos ativos e interdisciplinares para a aprendizagem de temas relacionados à energia e conservação ambiental. Todos os conteúdos e métodos aplicados partiram da observação do sistema de energia fotovoltaico do colégio	Pesquisa qualitativa baseada em questionários e relatos de estudantes (n amostral = 230) e professores do colégio	Os métodos ativos contribuíram positivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Comportamentos relacionados à participação, interesse e envolvimento dos educandos foram observados
O Estudo dos Vertebrados como um Aspecto da Educação Ambiental (Moura, 2019)	Avaliar várias estratégias alternativas de ensino e aprendizagem relacionadas à temática “Zoologia dos Vertebrados”	Pesquisa de caráter qualitativo baseada em questionários (n amostral = 43 estudantes e 10 professores)	Constatou-se que os métodos ativos de ensino e aprendizagem presentes nas sequências didáticas favoreceram a construção de um conhecimento científico sólido e contribuíram com o desenvolvimento de habilidades associadas à investigação científica
Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem (Prado, 2019)	Investigar se os métodos ativos de ensino contribuem para atenuar a percepção de estigmas escolares que estão associados às dificuldades de aprendizagem e evasão escolar	Pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de grupos focais (n amostral = 25 escolares)	Os resultados indicaram que os métodos ativos de aprendizagem possivelmente ampliaram os sentimentos de automotivação, autoconfiança e autonomia,

			atenuando, dessa forma, os estigmas escolares
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria

O estudo de Santos (2017) procurou compreender como as “Metodologias Ativas” podem favorecer o Ensino de Ciências. Para cumprir o objetivo proposto, a autora desenvolveu um estudo de caso em uma instituição de ensino pública, envolvendo duas turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental II. As informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa foram coletadas a partir da observação direta de três aulas em cada classe, aplicação de questionários e entrevista semiestruturada com a docente responsável pelas turmas. Todos os dados foram, posteriormente, analisados utilizando o método de triangulação.

De acordo com o diário de campo da pesquisadora, as aulas observadas tratavam sobre os “Princípios de Pascal”. Quanto à dinâmica das aulas, Santos (2017) descreve que em ambas as turmas, a professora regente, inicialmente, concedeu aos alunos uma breve explicação teórica sobre o conteúdo científico supracitado, utilizando o livro didático como suporte. Em seguida, a professora relatou as aplicações desse princípio no funcionamento de elevadores e freios hidráulicos. A pesquisadora descreve também que a docente responsável instigou a curiosidade e a participação ativa dos alunos em sala de aula continuamente. Por fim, a docente utilizou um modelo didático para mostrar aos educandos como os “Princípios de Pascal” funcionam na prática.

Os questionários aplicados antes e posteriormente à atividade prática demonstraram que os alunos têm interesse em aulas que valorizam suas opiniões e experiências. Isso significa dizer que eles se sentem motivados a aprender em ambientes escolares que incentivam a sua participação ativa em sala de aula. O estudo de Santos (2017) também concluiu que a atividade prática facilitou a visualização e compreensão dos “Princípios de Pascal”.

As informações concedidas por entrevista, por sua vez, demonstraram que a professora regente não classifica suas aulas como práticas ativas de ensino e aprendizagem. Contudo, observou-se que a docente desenvolve práticas ativas e interativas em sala de aula que motivam os alunos e promovem o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes para o mundo contemporâneo (Santos, 2017).

Martins (2018) também desenvolveu uma intervenção pedagógica em turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental II. Esse estudo propôs investigar se os jogos didáticos despertam o interesse dos

estudantes e promovem a apropriação de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. De acordo com a autora, os jogos didáticos são estratégias ativas de ensino, pois eles motivam e desafiam os estudantes a solucionarem problemas. Ademais, para Martins (2018), os jogos didáticos estimulam o raciocínio, a reflexão, a imaginação e a autoconfiança para a tomada de decisões, além de favorecerem o desenvolvimento do senso crítico e de habilidades sociais.

Para cumprir os objetivos propostos e, para tanto, avaliar a efetividade do uso de jogos didáticos em sala de aula, Martins (2018) e a professora regente propuseram que os educandos de uma turma construíssem em grupos seus próprios jogos didáticos para posterior troca de material entre eles. Em outra turma, a professora e a pesquisadora levaram jogos didáticos prontos. Todos os dados foram coletados por meio de questionários pré e pós-teste e observações diretas anotadas em diário de campo.

Os resultados da pesquisa de Martins (2018) indicaram que a utilização de jogos didáticos favorece o aprendizado de conteúdos conceituais, principalmente quando os estudantes têm autonomia para desenvolver o seu próprio material. Concluiu-se também que os jogos contribuem com o aprendizado de conteúdos atitudinais, pois, durante a intervenção, a pesquisadora identificou comportamentos relacionados à ética, responsabilidade individual e coletiva, trabalho cooperativo, entre outros aspectos. Além disso, os estudantes também apreenderam conteúdos procedimentais relacionados à organização e execução de uma atividade.

A professora e pesquisadora Silva (2019) elaborou uma sequência didática fundamentada na Educação Dialógica ou Problematicadora de Paulo Freire. O material instrucional aborda a temática “Educação Alimentar e Nutricional”, pois a autora considera importante problematizar os hábitos alimentares dos educandos. Logo, para Silva (2019) é essencial que os estudantes compreendam, à luz dos conhecimentos científicos, como os hábitos alimentares são influenciados pela urbanização e mídia e porque uma má alimentação está relacionada ao sobrepeso, obesidade e doenças crônicas não transmissíveis. Além disso, Silva (2019) diz que a temática pode incluir a discussão sobre o corpo e as diferenças sociais que corroboram com a fome.

Silva (2019) elaborou a sequência didática intitulada “Diga-me o que tu comes e eu te direi se saudável és” com o objetivo de incentivar os educandos a ponderarem criticamente sobre seus hábitos alimentares. A autora organizou esse material a partir de uma investigação sobre temas geradores e o estruturou em três momentos pedagógicos que incluíram a problematização inicial, a organização e a aplicação do conhecimento. Então, para avaliar as potencialidades e fragilidades do método ou

conteúdo, aplicou-se essa sequência didática em uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

As informações relativas ao projeto foram coletadas a partir de questionários prévios, avaliação de atividades escritas e práticas, além da observação direta. Em sala de aula, os educandos foram estimulados a elaborarem hipóteses relacionadas à qualidade da merenda escolar, a discutirem a temática em grupo, a lerem e assistirem vídeos sobre o assunto, a calcularem o Índice de Massa Corporal, a analisarem rótulos de alimentos, a avaliarem o preparo da merenda, a analisarem o cardápio escolar e a construírem a pirâmide alimentar. Os resultados indicaram que anteriormente à intervenção, os educandos tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre a definição e importância dos nutrientes, tampouco eles sabiam o que são Índice de Massa Corporal e alimentos transgênicos. Embora as aulas não tenham contribuído para desmistificar todas as concepções equivocadas, a sequência didática estimulou os alunos a refletirem sobre a importância de uma alimentação equilibrada.

Os pesquisadores Silva, Sales e Castro (2018), por sua vez, avaliaram a efetividade do método “Instrução por Pares” (*Peer Instruction*) e os benefícios do instrumento *Plickers* na contagem, armazenamento e análise de dados gerados em sala de aula. Esse método ativo de ensino e aprendizagem, conforme já exposto, consiste em apresentar aos estudantes testes conceituais de múltipla escolha para verificar se eles compreenderam de forma correta os conceitos científicos. Para cada questão, caso a taxa de acertos varie entre 30 e 70%, é proposto que os educandos discutam o assunto em grupos e votem novamente. Acredita-se que as discussões entre pares favorecem a troca de informações e a construção de aprendizagens significativas.

Para a aplicação desse método, o professor pode utilizar *flashcards* ou instrumentos eletrônicos que facilitam a contagem dos votos. Os meios eletrônicos também favorecem o armazenamento dos dados para uma futura análise e reflexão sobre as principais dificuldades dos alunos. Nesse sentido, o aplicativo *Plickers* trata-se de uma opção eletrônica viável que pode facilitar o desenvolvimento de uma aula baseada no método “Instrução por Pares”.

Para utilizar esse aplicativo, a princípio, o professor deve acessar o site <<https://get.plickers.com/>> para cadastrar seus alunos e as questões de múltipla escolha que deverão ser respondidas em sala de aula. Para responder as perguntas conceituais, cada estudante receberá previamente um cartão individualizado contendo em suas laterais as legendas que representam as opções a, b, c ou d. A opção considerada como correta pelo aluno deverá ser posicionada no lado superior do cartão. Em seguida, o professor deverá coletar as respostas de cada aluno pela câmera de um *smartphone* ou *tablet* que contenha o aplicativo *Plickers*.

O estudo conduzido por Silva, Sales e Castro (2018) demonstrou que os estudantes se sentem motivados a participarem de aulas baseadas em métodos ativos, a exemplo da estratégia “Instrução por Pares”. Os pesquisadores concluíram que os debates em sala de aula, ou seja, as interações professor-aluno e aluno-aluno favoreceram a construção de saberes relacionados ao Ensino de Física. Ademais, os autores confirmaram a efetividade da ferramenta *Plickers*.

O estudo conduzido por Soares (2019) analisou o uso de metodologias ativas em sala de aula sob outra perspectiva. Enquanto que as pesquisas descritas acima buscaram verificar se os métodos ativos favorecem ou não o processo de ensino e aprendizagem, Soares (2019) buscou identificar as práticas epistêmicas presentes em uma atividade de experimentação investigativa. Para a autora, a investigação experimental trata-se de um método ativo que estimula a criação e o teste de hipóteses para a resolução de um determinado problema. A partir desse contexto, essa pesquisa desenvolveu-se em uma turma do 7º período do curso de licenciatura em “Ciências Biológicas” e o experimento desenvolvido em sala de aula estava relacionado à permeabilidade seletiva da membrana plasmática.

As práticas epistêmicas avaliadas pela autora referem-se à forma como determinado conhecimento científico é produzido, comunicado e apropriado pelos sujeitos. Em sala de aula, esses processos devem ser valorizados para que os estudantes compreendam de fato como os conhecimentos científicos são produzidos e validados (Nunes & Motokane, 2013). Essas práticas, geralmente, estão presentes em atividades problematizadoras e investigativas e podem ser avaliadas a partir das interações entre o professor e seus alunos e entre os próprios educandos. Soares (2019), por exemplo, avaliou os processos epistêmicos por meio dos tipos de discurso utilizados pela professora e alunos, abordagem comunicativa, intenções da fala e análise das operações que abrangem, de forma geral, as ações de descrição, explicação e generalização do conteúdo científico. Ademais, a autora utilizou os relatórios científicos construídos ao final da aula prática para avaliar os processos epistêmicos. Todas as classificações foram feitas de acordo com as referências clássicas que tratam sobre esse assunto.

Os resultados obtidos por Soares (2019) demonstraram que a professora protagonizou os momentos de fala por mais tempo e que os principais tipos de discurso estavam relacionados ao tema científico e aos procedimentos experimentais. A abordagem comunicativa entre os atores do processo foi predominantemente interativa. As operações epistêmicas presentes nos discursos seguiram as etapas descrição, explicação e generalização. Os conteúdos dos relatórios produzidos pelos alunos sugerem que eles foram capazes de problematizar, descrever os dados, argumentar e concluir o assunto. Logo, pode-se dizer que Soares (2019) evidenciou, de forma direta e indireta, a efetividade do método ativo “investigação por experimentação” como uma ferramenta didática para a produção, comunicação, avaliação e legitimação de um conhecimento científico.

Torres (2017), por sua vez, optou por utilizar paródias musicais como método ativo de ensino e aprendizagem. De acordo com esse pesquisador, a música motiva os estudantes a aprenderem, favorece a interação professor-aprendiz, facilita a contextualização dos conceitos científicos e promove a aprendizagem significativa. Para Torres (2017), consoante à teoria de Ausubel, o aprendizado torna-se significativo apenas quando o novo conhecimento integra-se à estrutura cognitiva do estudante a partir de conceitos e experiências prévias. Além disso, o autor considera que a construção de paródias trata-se de um método de ensino interdisciplinar que promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas à criatividade, produção e interpretação textual.

Assim, partindo desses pressupostos, o autor propôs que educandos do 1º Ano do Ensino Médio Regular formassem grupos para comporem músicas relacionando o conteúdo “ligações químicas” às suas vivências práticas. Essa estratégia metodológica foi avaliada por meio de questionários e observações diretas. Os resultados indicaram que o uso de paródias em sala de aula motiva os estudantes, sendo um método eficaz para promover a aprendizagem significativa.

Posteriormente, analisou-se o estudo de Mendonça (2018) que abordou o tema “Energia e Meio Ambiente” através de um projeto de intervenção baseado em métodos ativos de ensino e aprendizagem e que tinha como referência contextual a produção de energia fotovoltaica pelo próprio colégio, local de pesquisa. Esse projeto teve como objetivo aplicar e verificar os benefícios do uso de diferentes métodos ativos e interdisciplinares para o desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Logo, pode-se afirmar que essa pesquisa buscou preparar os estudantes, de acordo com sua idade e nível educacional, para identificar e solucionar problemas relacionados ao seu cotidiano e ao contexto global no tocante à produção de energia e à sustentabilidade ambiental.

Esse projeto foi aplicado em turmas do 6º e 9º Ano do Ensino Fundamental II, assim como no 3º Ano do Ensino Médio de um colégio particular da cidade de Varginha, Minas Gerais. O pesquisador utilizou diversos métodos ativos em sala de aula, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, Problematização com o Arco de Maguerez, Estudo de Caso e sua variação que é denominada “Processo do Incidente”. Embora o tema central fosse o mesmo, os conteúdos e metodologias foram diferentes para cada turma. Com relação à proposta de utilização de metodologias ativas no Ensino de Ciências, pode-se concluir que o objetivo foi alcançado com êxito. De acordo com o relato de professores e estudantes, a proposta trouxe resultados positivos para o processo de ensino e aprendizagem. Comportamentos relacionados à participação, interesse e envolvimento dos educandos foram registrados. Além de tais considerações, o projeto construiu um pensamento de conscientização acerca das fontes sustentáveis de energia e conservação do meio ambiente.

Moura (2019) produziu seis sequências didáticas relacionadas ao Ensino de Zoologia dos Vertebrados e Educação Socioambiental. Todas as sequências didáticas foram elaboradas a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e caracterizaram-se pela valorização da realidade local e estratégias inovadoras de ensino. Cada sequência foi estruturada em quatro etapas associadas à exploração do conceito, investigação, solução de problemas e avaliação. Dessa forma, pode-se dizer que a primeira etapa está relacionada ao registro e problematização dos conhecimentos prévios e as fases seguintes do processo envolvem pesquisa, construção de hipóteses, experimentações e verificação das aprendizagens construídas.

Essas sequências didáticas foram aplicadas em apenas uma turma do 2º Ano do Ensino Médio de uma escola pública do Nordeste brasileiro. Então, para verificar as contribuições dessas estratégias de ensino para o aprendizado dos estudantes, Moura (2019) comparou os níveis de conhecimentos entre essa turma e outros escolares do mesmo ano que continuaram tendo aulas tradicionais sob uma perspectiva pedagógica diretiva. Após a coleta e análise dos dados, constatou-se que os métodos ativos de ensino e aprendizagem presentes nas sequências didáticas favoreceram a construção de um conhecimento científico sólido e significativo.

A tese de Prado (2019) parte do princípio de que as relações sociais estabelecidas em sala de aula interferem diretamente no processo de aprendizagem, pois as incongruências sociais trazem consequências psicológicas para alguns estudantes que podem desenvolver sentimentos de incapacidade e baixa autoestima. Para entender essa relação, o autor investigou um grupo de alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Farroupilha que apresentava dificuldades para compreender Física e outras ciências correlatas. Logo, o estudo de Prado (2019) buscou compreender como esses estudantes concebem a realidade escolar, assim como verificar se as práticas metodológicas ativas contribuem para integrar esses alunos em uma comunidade de aprendizagem personalizada e colaborativa. Para cumprir o primeiro objetivo do estudo, os estudantes preencheram um questionário e foram organizados em grupos focais para dialogarem sobre suas percepções quanto ao controle de aprendizagem, autoestima e capacidade de autogestão do conhecimento.

Os primeiros resultados obtidos por Prado (2019) mostraram que os alunos são estigmatizados, sendo eles percebidos pela comunidade escolar e por eles mesmos como seres incapazes de compreender os conteúdos científicos. Então, considerando esses resultados, o autor organizou algumas atividades de ensino híbrido que ocorreram paralelamente às aulas. Essas atividades foram concebidas a partir das necessidades do grupo amostral e buscaram valorizar a participação dos aprendizes, colocando-os como protagonistas do processo de aprendizagem. Ademais, a aprendizagem

era estimulada por meio de diversas práticas que antecederiam as aulas formais e que poderiam, portanto, ampliar o entendimento dos estudantes.

As análises posteriores à intervenção pedagógica indicaram que os métodos ativos de aprendizagem possivelmente ampliaram o sentimento de autoconfiança, ou seja, os estudantes passaram a atribuir maior valor às suas ações para a própria aprendizagem em oposição aos controles externos. Além disso, as atividades de cooperação mútua contribuíram para aumentar a autoestima e a motivação dos alunos participantes, atenuando os sentimentos de estigmatização interna. Por fim, de forma discreta, os resultados indicaram um aumento da capacidade de autogestão da própria aprendizagem. Em suma, concluiu-se que os métodos ativos contribuíram para modificar pontualmente o ambiente social, favorecendo a integração e minimizando os estigmas.

Embora os resultados corroborem com a utilização de métodos ativos em sala de aula, Prado (2019) reitera que é necessário desenvolver ações inovadoras que venham de encontro às necessidades dos estudantes, ou seja, às exigências pessoais de cada um. Além disso, o autor conclui que é necessário ampliar as estratégias educacionais que visem estimular a cooperação e a construção social do conhecimento para atenuar os índices de evasão escolar.

Torna-se importante destacar também que os métodos ativos possuem suas fragilidades. Muitos professores relatam que a desvalorização e a sobrecarga de trabalho inviabilizam o desenvolvimento de aulas inovadoras que atendam às necessidades e particularidades de cada aluno ou turma. Outros professores declaram falta de preparo para desenvolver aulas que vão além da mera transmissão de conhecimentos, expressando sentimentos de insegurança. Em relação aos alunos, nota-se que muitos têm dificuldades para se adaptarem aos novos métodos de ensino, manifestando comportamentos de resistência. Isso ocorre porque os estudantes estão acostumados a atuarem como agentes passivos do processo educativo, realizando suas atividades de forma automática (Stroher et al., 2018). Silva (2019) constatou essa realidade, declarando que os participantes de sua pesquisa foram pouco participativos em sala de aula. As demais pesquisas enfatizaram as contribuições dos métodos ativos para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem significativa.

Conclusão

Há poucas publicações sobre metodologias ativas direcionadas ao Ensino de Ciências, sendo a maioria das pesquisas encontradas de cunho qualitativo. É possível que os professores ainda não conheçam essas novas estratégias de ensino ou que não tenham o incentivo necessário para o desenvolvimento de ações inovadoras em sala de aula. Talvez, alguns já desenvolvam essas atividades

sem considerá-las como métodos ativos. Em um dos estudos, por exemplo, a professora regente, embora adepta ao uso de experimentações em sala de aula, não considera suas práticas como métodos ativos de ensino. Uma outra possível explicação sobre o baixo número de publicações seria a falta de interesse dos professores do Ensino Básico, às vezes tão distantes da academia, em divulgar os resultados de suas pesquisas realizadas diariamente em sala de aula. Nesse sentido e em linhas gerais, é possível dizer que é necessário apresentar a temática aos educadores durante a formação inicial e continuada e incentivá-los a implementarem estratégias de ensino que vão além da memorização de conteúdos não aplicáveis na realidade. É necessário também prover as condições necessárias para a aplicação dessas novas estratégias de ensino e fomentar a publicação de resultados que indiquem os benefícios e fragilidades desses métodos. As pesquisas encontradas neste estudo de revisão enfatizam os benefícios do uso de metodologias ativas no Ensino de Ciências que incluem um maior engajamento dos estudantes para com o seu processo de aprendizado e o desenvolvimento de diversas capacidades intelectuais essenciais para a promoção da aprendizagem significativa. Contudo, há pouca informação sobre os fatores limitantes dos métodos ativos de ensino e aprendizagem. Apenas um dos estudos reconhece que os métodos ativos não trouxeram os benefícios esperados. Muitos escolares, de fato, têm dificuldades em se adaptarem a uma nova forma de aprender e para muitos a aprendizagem está sempre relacionada à memorização. As pesquisas encontradas descreveram diversas estratégias de ensino, não sendo possível indicar qual o melhor método. De qualquer forma, é importante destacar que as aulas devem ser contextualizadas de acordo com o perfil da turma e que os professores não devem se manter presos a um único método.

Referências Bibliográficas

- Araujo, I. S., & Mazur, E. (2013). Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 30(2), 362-384.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.
- Bollela, V. R. et al. (2014). Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina (Ribeirão Preto Online)*, 47(3), 293-300.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped*, 2(1), 144-152.
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.
- Franco, M. L. P. B. (2012). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Brasília: Liber Livro.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garofalo, D. (2018). *Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>.
- Iizuka, E. S. (2008). O método do caso de Harvard: Reflexões sobre sua pertinência ao contexto brasileiro. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*.
- Marin, M. J. S. et al. (2010). Aspectos das Fortalezas e Fragilidades no Uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(1), 13-20.
- Martins, L. (2018). *Jogos Didáticos como Metodologia Ativa no Ensino de Ciências*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul, Jaraguá do Sul.
- Mendonça, D. (2018). *Práticas de Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Uma abordagem no uso da energia solar fotovoltaica*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Itajubá, Itajubá.
- Mota, A. R., & Rosa, C. T. W. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(2), 261-276.
- Moura, J. P. S. (2019). *O estudo dos vertebrados como um aspecto da educação ambiental*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Nascimento, T. E. E., Coutinho, C. (2017). Metodologias Ativas de Aprendizagem e o Ensino de Ciências. *Multiciência Online*, 2(3), 134-153.
- Nicola, J. A., & Paniz, C. M. (2016). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. *InFor Revista do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista*, 2(1), 355-381.
- Nunes, T. S., & Motokane, M. T. (2013). Práticas Epistêmicas presentes em Sequência Didática de Ecologia. *In Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro.
- Paiva, M. R. F. et al. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 15(2).
- Pansera, S. M. et al. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia escolar e educacional*, 20(2), 313-320.
- Pelizzari, A. et al. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Prado, A. F. et al. (2016). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf>.
- Prado, G. F. (2019). *Metodologias Ativas no Ensino de Ciências: Um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem*. (Tese Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru.
- Rocha, H. M., & Lemos, W. M. (2014). Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. *In IX SIMPED–Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação: Transculturalidade e Transdisciplinaridade: diálogos e desafios*. Resende, RJ.
- Santos, M. C. F. (2011). *A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Ferreira_dos_Santos/publication/284338646_The_

[notion_of_experience_in_John_Dewey_progressive_education_and_science_curriculum/links/5651a40308aefe619b181f3b.pdf](#).

- Santos, S. O. (2017). *Um Estudo acerca do Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Ciências*. (Monografia), Universidade Federal do Paraná, Palotina.
- Silva, A. F., Ferreira, J. H., & Viera, C. A. (2017). O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, 7(2), 283-304.
- Silva, D. O., Sales, G. L., & Castro, J. B. (2018). A utilização do aplicativo *Plickers* como ferramenta na implementação da metodologia *Peer Instruction*. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 4(12), p. 502-516.
- Silva, R. L. (2019). *Educação Alimentar e Nutricional no Ensino Fundamental: uma abordagem problematizadora freiriana*. (Dissertação de Mestrado), Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Soares, C. L. R. (2019). *Ensino de Biologia por Investigação na Formação de Professores: Análise de práticas epistêmicas em uma atividade didática com o tema biologia celular*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Stroher, J. N. et al. (2018). Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. *Revista Thema*, 15(2), 734-747.
- Torres, A. L. (2017). *Integrando Música e Química: Uma proposta pedagógica alternativa de aprendizagem significativa*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Wanis, R. (2015). *Aplicação da metodologia Peer Instruction em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro*. (Dissertação de Pós-Graduação) em Ensino de Física.

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN SCIENCE TEACHING: A SYSTEMATIC REVIEW STUDY

Abstract

Active teaching methodologies are an alternative to traditional teaching. From a new perspective, students are placed at the center of the educational process so that they learn autonomously and participatively, from problems and situations that come close to reality. This research aimed to carry out a systematic review on the application, benefits and weaknesses of active methods for Science Education in Brazil. The results indicated that there are few publications on active methodologies aimed at Science Education. It is possible that educators are unaware of the topic or that there is little incentive to implement these methods. The surveys described several strategies and emphasized the benefits of using active methodologies that include greater student engagement and the development of diverse intellectual capacities.

Keywords: Active teaching methodologies; Innovative teaching methodologies; Science teaching.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Adriana Santos Prado Sadoyama¹³

Keila Paula Monteiro Rezende¹⁴

Magda Pereira dos Santos¹⁵

Geraldo Sadoyama¹⁶

Resumo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de uma revisão sistemática que teve como temática a evasão escolar no ensino superior, mapeando os estudos publicados dentro dos critérios estabelecidos. A metodologia aplicada foi sistematizada estabelecendo critérios de inclusão e exclusão. A ficha de pesquisa foi aplicada de forma independente por dois investigadores. Como base de dados para a pesquisa foram utilizados Capes e Scielo. Como resultados da busca, foram encontrados 08 artigos que revelaram a preocupação com a evasão escolar no ensino superior seja ele presencial ou a distância, apontou-se também alguns motivos que levam os alunos a desistirem do curso, tais como: escolha do curso errônea, falta de administração do tempo conciliando trabalho e estudo.

Palavras-chave: Ensino Superior; Evasão Escolar; Causas.

¹³ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Faculdade de Educação/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

¹⁴ Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Professora da Rede Municipal do município de Caldas Novas, GO.

¹⁵ Especialista em Gestão Financeira e Controladoria, Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

¹⁶ Doutor em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Professor do Instituto de Biotecnologia/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Endereço de Correspondência: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Faculdade de Educação – Campus I – Setor Universitário – CEP 75.704-020. E-mail: drisadoyama@gmail.com

Introdução

De acordo com a divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2019, a taxa de evasão acumulada no ano de 2019 para a educação superior presencial foi de 59% e na modalidade à distância chegou a 63% (Brasil, 2020, p. 58). Esses dados mostram que o Brasil enfrenta sérias dificuldades para reduzir o número de estudantes que desistem de seus cursos. De modo geral, a preocupação com a educação do país está expressa na Constituição Federal, no artigo 6º, onde a educação figura dentro dos direitos sociais fundamentais (Brasil, 1988). Isso mostra que os constituintes entenderam a importância que a educação tem para o desenvolvimento de nossa nação. Entretanto, sabe-se que, além de garantir o acesso, mostra-se necessário que a efetivação desse direito seja garantida. Neste sentido, após adentrar o espaço das universidades, os estudantes necessitam de investimentos em políticas que permitam a sua permanência e viabilizem a sua graduação.

Neste contexto das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou de 2001 à 2010, demonstrou que o Estado pretendia investir na educação superior, pois uma de suas metas era “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (PNE, 2001, p.35). Para atender a essa determinação do plano, em 2007, o governo, através do decreto nº 6.096 lança o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa, segundo Alencar (2014) visava o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, que entre outras ações, objetivavam a democratização do ensino superior.

Em 2010, o decreto-lei nº 7.234, estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” O decreto ainda traz entre um de seus objetivos “reduzir as taxas de retenção e evasão”. Essa política é um avanço no âmbito do ensino superior, pois complementou as ações propostas tanto na LDB quanto no REUNI que tratavam mais especificamente do acesso ao ensino superior, enquanto o PNAES surgiu direcionado para as questões ligadas à permanência. De modo a respeitar a autonomia das instituições de ensino superior, o decreto trouxe dez áreas para investimento em ações de assistência estudantil, assim cada instituição tornou-se responsável por regulamentar internamente a forma como o recurso seria utilizado dentro de cada área, a fim de respeitar as especificidades regionais.

No ano de 2012, há a sanção da lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior que garante a reserva de no mínimo 50% das matrículas por curso e turno em universidades federais e institutos federais de educação para alunos que cursaram o ensino médio, integralmente, em escolas

públicas. Dentro do recorte de 50% do total das vagas, ainda existem outros recortes sociais e demográficos, que visam atender as proporcionalidades de cada região.

Esse conjunto de políticas ampliou o acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior, porém não atingiu a meta de elevar a taxa líquida de matrículas para 33% para a população de 18 a 24 anos, conforme estabelecido pela meta 12 do PNE 2014-2024. De acordo com o Censo de Educação Superior de 2019, a taxa hoje está em 25,5% e a taxa de evasão, como já citado no artigo, foi de 59%. Estes resultados atualizados mostram que, mesmo com todos os avanços legais e de investimento de recursos financeiros, a educação brasileira está longe de alcançar seus objetivos na democratização do acesso ao ensino superior e promoção da permanência de seus ingressos.

Deste modo, o presente estudo teve como propósito mapear os estudos efetuados acerca das questões que influenciam na evasão escolar no ensino superior, bem como identificar os fatores que são apontados pela investigação como causalidades para este desfecho acadêmico.

Evasão Escolar: Conceitos, impactos e motivos

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) autarquia que tem, entre outras funções, o papel estratégico de mapear os indicadores educacionais do país, conceitua a evasão como, o estudante que sai da instituição educacional e não retorna mais para o sistema. Segundo os autores, Maia e Meirelles (2003) a evasão “consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso”. Ainda, Abbad, Carvalho e Zerbini (2005) definem em seu estudo que evasão é a “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso, medida em termos da quantidade de alunos concluintes e não concluintes do curso.”

Quanto aos tipos de evasão, um dos principais documentos produzidos e que faz essa caracterização é o estudo intitulado “Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas”, publicado em outubro de 1996, realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Este estudo apresenta a evasão em três diferentes níveis: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema. Em evasão de curso “o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;” Na evasão da instituição “o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado” e a evasão do sistema é quando ele “abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior”.

Após a conceituação e a caracterização da evasão, é necessário buscar as principais causas para este fenômeno, que é objetivo deste estudo. Assis (2007, p. 5, apud Tinto, 1995), cita o modelo teórico mais comumente utilizado, com o propósito de conhecer as características dos estudantes que evadem do ensino superior é o modelo de Tinto:

Seu modelo descreve o processo de evasão de um aluno como sendo determinado por atributos individuais, atributos familiares, habilidades anteriores à entrada no ensino superior, integração social e acadêmica dentro da universidade, comprometimento individual, comprometimento da instituição e fatores sociais e familiares externos ao aprendizado acadêmico (Assis, 2007, p. 5).

Independente das causas, existem consequências financeiras para todos os envolvidos no processo de evasão. Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016) apresentam que “com a evasão escolar, os jovens acabam tendo um nível baixo de escolaridade, o que, somado à grande concorrência por empregos melhores, prende-os a subempregos e não possibilita uma melhora em suas condições de vida”. Silva Filho et al (2007) trazem outras variáveis sobre os prejuízos advindos da evasão:

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (Silva Filho et al, 2007, p. 14)

Posto isto, fica claro que a evasão é um fenômeno a ser combatido tanto pelos governantes como pela sociedade. Garantir o acesso e a permanência de todos a uma educação de qualidade é primordial para o desenvolvimento social e econômico do país.

Metodologia

Esse trabalho visa sintetizar e incrementar o conhecimento da literatura, através de uma revisão sistemática acerca da temática, para diagnosticarmos as publicações e os meios que estão sendo levantados sobre a evasão escolar no ensino superior em artigos já publicados.

Como percurso metodológico usamos como modelo a ficha de pesquisa baseada nos estudos de Kofina e Saur-Amaral (2008), adaptada por Sadoyama (2019), cujo propósito foi sistematizar os critérios de pesquisa da revisão sistemática a efetuar, a equação e o âmbito da pesquisa, bem como, definir os critérios de inclusão e exclusão no decorrer da pesquisa. A ficha de pesquisa foi aplicada de forma independente por dois investigadores. Como base de dados para a pesquisa foram utilizadas a biblioteca online Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A equação para pesquisa foram os descritores: “evasão escolar” and “ensino superior”.

Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) onde os dados foram organizados a partir dos objetivos da investigação, após foram catalogados e identificados e ao final fez-se a discussão dos dados de campo com a literatura.

Procedimentos da Coleta

Buscamos trabalhos classificados como artigos, artigos revisados por pares, no idioma português, entre os anos de 2015 a 2020, que abordasse a temática envolvendo evasão escolar no ensino superior. Na busca nas bases citadas resultou-se em 08 artigos, conforme quadro de resultados, ressaltando que na busca nas duas bases foram utilizados como equação de pesquisa na seguinte ordem: “evasão escolar” and “ensino superior”, e depois adicionados os filtros para inclusão, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Ficha de pesquisa da revisão sistemática acerca da evasão escolar no ensino superior

Conteúdo	Explicação
Objetivo da pesquisa	Mapear os estudos efetuados acerca das questões da evasão escolar no ensino superior.
Equação de pesquisa a experimentar	“evasão escolar” and “ensino superior”.
Âmbito da pesquisa	A pesquisa foi realizada no Scielo e CAPES focada nos artigos publicados nos últimos 05 anos (de 2015 a 2019)
Critério de inclusão	Somente foram considerados artigos revisados por pares, no idioma português, dentro do corte temporal e que envolveram em seu contexto a temática evasão escolar no ensino superior.
Critérios de exclusão	Artigos sem “abstract” e sem texto integral. Artigos publicados em livros, conferências, etc. Artigos de revisão de literatura e/ou revisão integrativa e não relacionados com o tema em causa. Editorial. Artigos escritos em Inglês e espanhol. Artigos fora do corte temporal.
Critérios de qualidade e validade metodológica	A presente ficha de pesquisa foi utilizada independentemente por duas investigadoras. Em resultados diferentes, os mesmos foram identificados e explicados. Os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados com rigor. Todos os passos da pesquisa foram registrados e a aplicação dos critérios justificada.

Fonte: adaptado de Kofinas e Saur-Amaral (2008)

Resultados e Discussão

Como forma de garantir a clareza dos resultados e sua discussão optamos por apresentar em um quadro, apresentando os dados resultantes da pesquisa onde a sequência dos componentes de análise foram: 1) título; 2) Autores, ano, país, Base de dados; 3) Objetivos do estudo; 4) Instrumentos e 5) Principais resultados, conforme quadro a seguir:

Quadro 2. Sinopse de estudos relativos à evasão escolar no ensino superior

Título	Autor/ano/ país/ Base de Dados	Objetivo de estudo/ participantes	Instrumento	Principais resultados
Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior	Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Ítalo Weiner Martins de Oliveira, Luana Mundin de Lima; 2019, Brasil, ScieLo	Apresentar uma estratégia de intervenção psicológica aliada à pesquisa e voltada para estudantes universitários que cogitavam evadir do curso./08 participantes	Qualitativa, entrevistas individuais e rodas de conversas em grupo	Revelou-se a partir dos estudos das rodas de conversa que: a) os estudantes se sentem solitários, confusos e deslocados no universo acadêmico; b) os currículos e as práticas pedagógicas universitárias não têm conseguido articular-se às necessidades e experiências dos discentes; c) a universidade é apresentada pelo Ensino Médio e pelos cursinhos preparatórios para o vestibular de modo excessivamente idealizado, criando expectativas que inevitavelmente serão frustradas; c) os interesses mercadológicos subjacentes às pressões que os jovens sofrem para ingressar e permanecer em determinados cursos restringem as possibilidades de reflexão e de escolha.
Adaptação e validação para português da escala de motivos de intenção de abandono do ensino superior	Manuela Ferreira, João Duarte, José Luís Abrantes, Lídia Cabral, Raquel Guiné, Sofia Campos, Ana Paula Cardoso; 2019; Portugal; Scielo	Adaptar e avaliar as qualidades psicométricas da escala de motivos de intenção de abandono do ensino superior para os estudantes do ensino superior de português/ 891 estudantes	Quantitativo, transversal, descritivo, correlaciona, questionários, escala de motivos e intenção de abandono	Proposta e avaliação de uma escala composta de 30 itens, organizados em 4 dimensões: organizacional; gestão de vida; profissional e relacional. Concluiu-se que, apesar das limitações, o instrumento pode ser utilizado com o intuito de identificar a intenção de abandono e a partir daí propor medidas.
Evasão ou Mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura	Flaminio de Oliveira Rangel; Sergio Stoco; José Alves da	Problematizar o conceito de evasão para referir-se a saída prematura de um curso superior	Questionário/ Diário de Campo	Os resultados indicam a necessidade de uma precisão da conceituação do termo evasão, pois as saídas

	Silva; Leonardo André Testoni; José Guilherme de Oliveira Brockington; Itale Luciane Cericato, 2018, Brasil, ScieLo.	(Licenciatura em Ciências da UNIFESP) /337 participantes		dos alunos antecipadamente não foram decorrentes apenas do abandono do compromisso com os estudos devido ao insucesso escolar, foram baseadas também a motivos pessoais extraescolares.
O nivelamento escolar como instrumento de redução de evasão no curso de engenharia civil de uma faculdade privada situada na região de venda nova	C. M. L. Veloso, A. C. S. R. Couto e M. C. Valentim/20 18/ Brasil/ Capes.	Analisar se o nivelamento escolar oferecido pela faculdade contribui na redução da evasão nos Cursos de Engenharia Civil/ 60 participantes.	Qualitativa,Questi onários, Grupos Focais	Foi possível traçar um perfil dos participantes para análise das variáveis: faixa etária, ensino médio e conciliação entre trabalho e estudos. Os resultados comprovaram que o nivelamento é um instrumento importante para a inserção e permanência dos ingressantes dos cursos de engenharia.
Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia	Juliana Maciel de Souza Lamers, Bettina Stere dos Santos, Ramona Fernanda Ceriotti Toassi; 2017, Brasil, ScieLo.	Analisar a situação acadêmica e o significado das experiências de retenção e evasão na perspectiva de estudantes e professores do curso noturno de Odontologia/ 145 participantes	Qualitativo, estudo de caso, análise documental, entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores.	Os resultados sinalizam a necessidade de ações compartilhadas entre gestores, professores e estudantes que promovam a permanência dos estudantes no curso em questão, tais como redução no tempo estabelecido para sua conclusão, oferta semestral das disciplinas obrigatórias, adequação da organização e distribuição dos horários das disciplinas na carga horária semanal, maior integração do curso noturno ao diurno e às atividades acadêmicas da universidade.

Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira	Larissa Couto Campos, Thalyson Renan Bitencourt Machado, Gilberto José Miranda e Patrícia de Souza Costa/2017/Brasil/Capes.	Analisar se a adoção de ações afirmativas, conforme estabelecido pela Lei n. 12.711/2012, afeta as taxas de evasão de discentes de Ciências Contábeis e demais cursos da área de Negócios/ 2.418 participantes	Pesquisa documental	Estudo constatou não haver diferenças estatísticas entre as taxas de evasão dos ingressantes das áreas de Negócios e de Ciências Contábeis por meio de ampla concorrência e de cotas, sugerindo que as ações afirmativas não afetam significativamente as taxas de evasão.
Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto amazônico	A.S. Silva Junior, W. E. Francisco Junior, J. C. Silva, J. M. Silva/2017/Brasil/Capes	Analisar a temática evasão escolar nos cursos técnicos de finanças em ead, propondo intervenção pedagógica.	Qualitativa descritiva, questionário semiestruturado, análise documental.	Apontam que os principais motivos que levam os estudantes a desistirem são as dificuldades econômicas, a conciliação entre estudo e profissão.

Fonte: Autores

Nos artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas, observamos que a maioria são de estudos qualitativos, entre os anos de 2017 a 2019. Os artigos demonstram grande preocupação com a taxa de evasão nos cursos de educação superior, estabelecem alguns conceitos e justificativas dessa evasão e apontam alternativas que podem corroborar na diminuição do percentual da taxa de evasão nos cursos, dentre as alternativas são apontadas atendimento psicológico, adequação e flexibilização a horários da grade de aulas ofertadas, uma melhor gestão da vida pessoal com a vida de estudante e principalmente definições de ações entre gestão, professores, alunos e comunidade a fim de promover ações de incentivo a permanência.

É possível também destacar um que evidenciou a construção de uma escala de nivelamento dos estudantes, que pode colaborar na diminuição da taxa de evasão, traçando o perfil do aluno a fim de estabelecer medidas que impeçam sua desistência. Também encontramos nos artigos uma ampla conceituação sobre o termo evasão, e em muitos pontos conciliando o termo evasão com retenção, o que talvez seja necessário novos e amplos estudos para abordar essa situação, explicando esse fenômeno, onde o estudante fica retido e logo ocasiona a desistência, aumentando assim a taxa de evasão.

A pesquisa de Dias, Theophilo e Lopes (2010) apresentou os principais motivos para a evasão para os alunos de um curso de Ciências Contábeis e os dividiu em, fatores internos e externos, conforme outras pesquisas. Como fatores externos eles citam: descontentamento com o curso e sua futura

profissão; razões socioeconômicas; dificuldades acadêmicas; distância entre domicílio e universidade; falta de orientação vocacional; e problemas pessoais. Como fatores internos foram citados o corpo docente e assistência sócio-educacional.

Já o estudo de Souza (2017) elencou como principais causas de evasão na UFG sendo os fatores socioeconômicos; incompatibilidade entre trabalho e estudo; desconhecimento do curso; baixo desempenho (deficiência na formação) reprovações sucessivas; perspectivas quanto ao mercado de trabalho; relação professor-aluno e estrutura do curso. O estudo também informa que esses fatores ocorrem com maior frequência em cursos de baixa demanda, nos primeiros semestres e potencialmente por estudantes com baixo poder aquisitivo.

Conclusão

Conforme os dados apresentados, o Brasil possui altas taxas de evasão para o ensino superior presencial e a distância. Os motivos são variados, perpassando multi dimensões. Na literatura apresentada, os principais motivos para evasão foram: a) pessoais; b) conciliação trabalho e estudos; c) escolhas do curso por impulso ou por comodidade; d) falta de aptidão, habilidades e interesse pelo curso escolhido.

Essas relações causais aparecem na maior parte dos estudos conduzidos com discentes na temática evasão e se mostraram verídicas. Contudo, observou-se uma tendência de questionar o conceito abordado para evasão e de como tal conceituação pode afetar as análises e por consequência suas causalidades. Foi observado, ausência de publicações que tratem do fenômeno por estado ou região.

Considerando os artigos encontrados, as sugestões para estudos futuros apontam para a necessidade de aprofundar o conceito de evasão voltado as particularidades do ensino superior e estudos de evasão mais regionais, para verificar em campo, os reais motivos que levam os estudantes a evadir nas diferentes regiões, a fim de contribuir com essa temática, preenchendo essa lacuna acadêmica e promovendo conteúdo que possa ser utilizado de maneira preventiva aos fatores da evasão pelas instituições de ensino superior.

Referências Bibliográficas

Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). Evasão em curso via internet: explorando variáveis

explicativas. *RAE electron.*, São Paulo, 5(2).

Alencar, L. M. B. (2014). *A evasão discente no contexto no contexto da reestruturação universitária: o caso do curso de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo*. (Dissertação de mestrado), Vitória, CCJE/UFES.

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1996). Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Disponível em http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf.

Assis, L. R. S. (2017). *Perfil de Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma Abordagem de Mineração de Dados*. (Dissertação de Mestrado), Brasília, ICE/UNB.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394/96: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 23 dez.

Brasil (2001). *Ministério da Educação. Lei nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

Brasil (2007). Presidência. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no D.O.U. n. 79, de 25 de abril de 2007.

Brasil (2010). Presidência. *Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Publicado no D.O.U. n. 137, de 20 de julho de 2010.

Brasil (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

Brasil (2019). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: apresentação*. 2020.

Brasil (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Campos, L. C., Machado, T. R. B., Miranda, G. J., & Costa, P. de S. (2017). Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(73), 27-42.

Da Silva Júnior (2017). Adonias Soares et al. repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto amazônico. *Holos*, [S.l.], 2, 199-213.

Dias, E. C. M., Theophilo, C. R., & LOPES, M. A. S. (2010). *Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claro*. (Dissertação de Mestrado), UNIMONTES – MG. Montes Claros.

Dutra-Thome, L., Pereira, A. S., & Koller, S. H. (2016). O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não Trabalhadores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 101-109.

Ferreira, M. et al. (2019). Adaptação e validação para português da Escala de Motivos de Intenção de Abandono do Ensino Superior. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(21), 35-45.

Kofinas, A., & Saur -Amaral, I. (2008). 25 years of knowledge creation processes in pharmaceutical contemporary trends. *Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, 14(2), 257-280.

Lamers, J. M. S., & Santos, B. S., & Toassi, R. F. C. (2017). Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. *Educação em revista*, Belo Horizonte, 33.

- Maia, M. C., & Meireles, F.S. (2005). Evasão nos Cursos à Distância e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação. *ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília, DF*. Anais Brasília, DF: ANPAD.
- Peretta, A. A., Oliveira, Í. W., & Lima, L. M. (2019). Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*.
- Rangel, F. O. et al. (2019). Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. *Ciência & Educação, 25(1)*, 25-42.
- Sadoyama, A. S. P. (2019). Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão de revisão sistemática. *Revista Edapeci, 18(3)*, 105-114.
- Silva Filho, R. L. L. et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa, 37(132)*, 641-659.
- Souza, T. S. (2017). *Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás*. (Dissertação de Mestrado), Catalão, PPGO/UFESG.
- Veloso, C. M. L., Couto, A. C. S. R., & Valentim, M.C. (2018). O nivelamento escolar como instrumento de redução de evasão no curso de engenharia civil de uma faculdade privada situada na região de venda nova. *The Journal of Engineering and Exact Sciences, 4(4)*, 0399-0404.

SCHOOL EVASION IN HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW STUDY

Abstract

This paper presents and discusses the results obtained from a qualitative research of a systematic review that had as a theme school dropout in higher education, mapping the published studies within the established criteria. The applied methodology was systematized, establishing inclusion and exclusion criteria. The research form was applied independently by two researchers. Capes and Scielo were used as the database for the research. As a result of the search, 08 articles were found that revealed the concern with school dropout in higher education, whether in person or at a distance, also pointed out some reasons that lead students to drop out of the course, such as: choosing the wrong course, lack of time management combining work and study.

Keywords: University education; School dropout; Causes.

ATOS REFLEXIVOS DOCENTES NAS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA

Adriana dos Santos Prado Sadoyama¹⁷

Carolina de Almeida Ito Brum¹⁸

Poliana Rodrigues Alves Duarte¹⁹

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo relatar a experiência de docentes do curso de medicina de uma universidade pública federal. Através da construção da narrativa os docentes trazem na essência de suas narrativas os desafios na busca pelo aperfeiçoamento dos saberes docentes através do desenvolvimento e elaboração de suas práticas educativas. Os resultados demonstraram que a técnica das narrativas como coletas de dados foi efetiva e trouxe através das análises das categorias gramaticais na análise do discurso das narrativas apontaram que os docentes reconhecem suas lacunas epistemológicas em relação aos saberes docentes.

Palavras-chave: Identidade docente; Narrativas; Atos metacognitivos.

¹⁷ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão.

¹⁸ Mestre em Patologia da Universidade Federal Fluminense. Professora do Curso de Medicina do Instituto de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

¹⁹ Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Curso de Medicina, Instituto de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

Introdução

De acordo com os estudos de (Bueno et al., 2006; Galvão, 1998; Mizukami & Reali, 2002; Nóvoa, 1992; Nóvoa & Finger, 2010) o ato de construir narrativas refletindo sobre a construção dos fazeres e saberes docente, das práticas educativas tem sido uma metodologia muito efetiva para a formação de professores. É na narrativa, no ato de construir e reconstruir as histórias profissionais, pessoais e sociais e como estas afetam direta e indiretamente o ser professor que muitos pesquisadores da área de formação de professores se pautam. No caso dos professores do curso de Medicina diante de sua formação muito mais tecnicista, narrar suas angústias e desafios tem contribuído com muitas pesquisas e revelado os caminhos meta cognitivos que estes docentes se tem valido na construção de sua identidade docente.

Como um gênero textual, as narrativas descrevem as relações pessoais, profissionais experienciadas pelo autor, permitindo que o mesmo se aprofunde no conhecimento sobre si, ao mesmo tempo que reflete sobre suas dificuldades e superações e, em como redefinir seus modos de ação. A narrativa potencializa as reflexões sobre as práticas pedagógicas do professor permitindo uma visão holística de suas ações ou de acontecimentos passados ou recentes promovendo a criação de estratégias de reflexão/ação e nova reflexão retroalimentando o processo de seu auto formação docente.

Desenvolver os saberes e fazeres docentes para os bacharéis que escolhem a docência como profissão não tem sido uma tarefa fácil. Sachs (2001, p.61), nos aponta que a aquisição da identidade do professor, ou tornar-se professor envolve a (trans) formação da identidade docente num processo que é descrito como um movimento dinâmico, sendo necessário a compreensão das atividades referentes à docência ligados aos saberes especializados o que, muitas vezes, estes professores bacharéis em sua formação, não tem contato com os mesmos.

Almeida e Biajone (2007, p.237) nos aponta que

O debate sobre formação de professores vem sendo polarizado há algum tempo pela ideia de se formar o professor reflexivo, que se assuma como investigador de sua própria prática, em oposição à visão tecnicista, que lhe reserva o papel de mero transmissor de conhecimentos.

As narrativas, como uma atividade que envolve interpretação, produção e reflexão, tem um importante papel no processo educativo, pois irá mobilizar os conceitos e os sistemas teóricos possibilitando ao sujeito que produz a narrativa a ação formativa de ser o protagonista de sua história,

bem como de sua formação. Narrar é contar uma história. Nesta contação de suas experiências docentes conduz às reflexões, descreve suas angústias e superações é uma importante ação para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente.

As utilizações das narrativas como recurso de reflexão das práticas educativas apresentam relatos sobre os enfrentamentos, dificuldades e realizações. São situações que designamos como episódios marcantes da docência e traz uma carga emotiva intensa. Trazem memórias positivas e também negativas que o autor vivenciou no processo de apreensão dos saberes e fazeres docentes. Nesta narrativa o sujeito autor relata momentos importantes e marcantes sobre o ser professor, suas experiências, vivências, fracassos e vitórias.

Esta pesquisa tem como objetivo relatar a experiência dois docentes do curso de medicina de uma universidade pública federal. Através da construção da narrativa estes docentes trazem na essência de suas narrativas os desafios, as lacunas e a busca pelo aperfeiçoamento dos saberes docentes através do desenvolvimento e elaboração de suas práticas educativas.

A formação de professores para docentes do curso de medicina

Sadoyama (2018, p.687) afirma que:

A docência em medicina muitas vezes é acidental e muito marcada pela falta de preparação específica para esta prática. Mesmo tendo a clareza da responsabilidade pela formação profissional dos futuros médicos, estes docentes não estão preparados para lidarem com as especificidades da docência e seus desafios.

Ainda seguindo a linha de Sadoyama (2018, p. 688)

Os professores de medicina aprendem a ensinar de um modo diferente daqueles em foram ensinados dentro das teorias de profissionalização docente. Para estes o processo de ser professor é muito mais complexo do que ser médico. É necessário que estes profissionais da área médica quando confrontados com os saberes e fazeres docentes percebam que o modo de interação com os aprendizes se pauta em uma relação dialógica que são alternados entre este médico educador e educandos em aprendizagem da medicina. Devemos ter em mente que

professores de medicina, antes de mais nada, são médicos em processo de docência. Os vínculos afetivos, cognitivos ou não com a docência sempre serão ancorados na subjetividade da pessoa/professor de medicina/médico. Estas “personalidades” entram em constante conflito a medida que, os médicos professores e não docentes em medicina percebem os desafios que se complexificam das especificidades que devem ser aprendidas. Tais como planeamento das aulas, elaboração das práticas educativas e avaliação formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente por este profissional que não teve esta formação.

Partindo desta consideração confirma-se que o processo de formação do professor é também uma prática de socialização. Ao narrar suas experiências e enfrentamentos abre-se o diálogo para inferências e trocas de experiências. Neste ato dialógico entre autor e leitor, as interações discursivas são elementos que contribuem para a construção da identidade, pela criação de um sentimento de pertença a um grupo. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p.23) “a construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios”.

O processo narrativo na concepção de Josso, Nóvoa e Finger (2010) permite ao autor reconhecer as escolhas feitas, das atitudes meta cognitivas experienciadas na elaboração e planeamento das práticas educativas. Nestes olhares a descoberta de que o professor é responsável pela sua formação e auto formação dentro de uma concepção histórico-social. Quando se narra sua história constroem-se outras histórias. É partilhando experiências docentes contribuimos para estudos e pesquisas sobre os processos formativos em docência.

Ao narrar as experiências de elaboração de práticas educativas inovadoras estes bacharéis professores fazem mais do que registrar ou apontar seus processos meta cognitivos de aprender os saberes e fazeres docentes, acabam por alterar formas de agir e pensar sobre a docência. Neste processo refletem a necessidade de modificar suas práticas com uma atitude mais crítica e reflexiva sobre o ser docente. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Nesta descrevem suas experiências

pedagógicas, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, apontar a definição de metas a serem atingidas.

Atos metacognitivos para o desenvolvimento docente

A habilidade para planejar estratégias de executar tarefas a partir do conhecimento prévio na resolução de problemas, refletir e avaliar nos processos de aprendizagem ajuda os docentes de medicina nas escolhas das ferramentas cognitivas adequadas para seu desenvolvimento laboral na docência, desempenhando um papel crítico e reflexivo é chamado de metacognição. (Portilho & Dreher, 2012).

No desenvolvimento de estratégias de aprendizagem significativa sobre os saberes docentes, a metacognição permite a este professor avaliar seus atos de aprendizagem reconhecendo a autonomia e responsabilização na condução de sua aprendizagem. A metacognição na aprendizagem dos saberes e fazeres docentes caracteriza-se por um movimento de conscientização e controle dos processos cognitivos.

Esse olhar do professor de medicina em formação nos conhecimentos dos saberes e fazeres docentes através da metacognição abre um espaço para a reflexão de suas práticas pedagógicas favorecendo a análise sobre a realidade da docência e, a partir desta compreender os processos didáticos e na capacidade de realizá-los. Ao relacionarmos a metacognição com a formação da identidade docente para professores de medicina, estamos propondo um processo que ofereça a estes docentes a oportunidade de fazer reflexões como ele aprende e como ele ensina (Portilho, 2011), com o escopo de ressignificar suas práticas educativas.

A metacognição como ato de formação docente “coloca o professor no centro de sua aprendizagem e privilegia a profundidade em vez da quantidade de conteúdo a ser aprendido” Medina (2013, p. 70).

Nesse sentido julgamos a necessidade do docente de medicina em formação entender seu processo de formação, suas limitações. Com isso a construção de estratégias metacognitivas em aprender sobre os saberes e fazeres docentes não se torna uma tarefa árdua e sem sentido.

Metodologia

No que se refere à metodologia da pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritiva. Segundo Negrine (2010, p.62), a pesquisa qualitativa é a que: “[...] tem como

pressuposto científico, manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria. ” Tendo em vista que a pesquisa parte de uma hipótese que pode mudar as relações entre os sujeitos pesquisados através de interpretações e discussões mais elaboradas sobre as narrativas e o processo de formação e auto formação docente.

O escopo principal deste estudo foi analisar sobre questões educativas importantes que estimulam o professor a reconsiderar suas perspectivas sobre o ensino na perspectiva das metodologias Ativas e com ênfase no detalhamento do uso das categorias utilizadas para evidenciar os processos reflexivos presentes nas narrativas escritas.

Deste modo, os dados da pesquisa foram provenientes de narrativas escritas sobre a elaboração e planejamento de práticas educativas inovadoras. Foi solicitado aos docentes que relatassem sobre a elaboração e planejamento das aulas e suas reflexões sobre o que julgasse relevante (reflexão sobre a prática). A análise dos dados pautou-se nas categorias dos diferentes tipos de processos reflexivos, propostas por Hatton e Smith (1995).

Para a análise destes relatos, proposto Hatton, Smith, 1995, com base na qual foram evidenciados diferentes de relatos, que variaram desde uma simples descrição dos eventos, a modos reflexivos que tanto justificavam as ações como explicitavam as compreensões de forma mais ampla, envolvendo experiências anteriores e outros contextos. São eles: narração descritiva, narração reflexiva, narração dialógica e reflexão crítica (a tradução dos termos seguiu o trabalho Mizukami, Reali, ReyeS, Martucci, Lima, Regina, Tancredi E Roseli (2003).

Houve necessidade de adaptação dos termos pelas pesquisadoras.

Nesta pesquisa foram utilizados 02 instrumentos na coleta de dados, descritos a seguir: i. Um relato descritivo apresentando as estratégias metacognitivas de aprendizagem na elaboração das práticas educativas. Um relato reflexivo sobre a docência apontando as dificuldades, enfrentamentos e decisões pedagógicas; ii. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com a Resolução CNS 510/2016 (Brasil, 2016).

Análise e discussão dos Resultados

Fazendo um breve relato histórico sobre o curso de medicina desta universidade que se situa na região sudoeste do estado de Goiás foi criado em 2018 quando éramos regionais da Universidade Federal de Goiás. O curso utiliza-se do método de ensino baseado nas Metodologias Ativas trabalha com

as técnicas do PBL (Problem Based Learning) ou aprendizagem baseada em problemas e o Arco de Magueréz.

De acordo com Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CES (Conselho do Ensino Superior) nº 3, de 20 de junho de 2014 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências e estabelece os métodos de ensino baseados nas Metodologias Ativas. Esta contextualização foi necessária para esclarecer sobre a formação dos docentes deste curso. Trata-se de um perfil de professor que em grande maioria teve sua formação na área técnica e não da docência. Por este motivo, este professor de medicina não possui conhecimentos dos saberes e fazeres docentes o que, dificulta muito sua atuação na condução e elaboração de práticas educativas que atendem o desenvolvimento destas práticas sob a égide das Metodologias Ativas.

Diante destas lacunas epistemológicas da formação destes docentes, a docência torna-se árdua e angustiante. Muitos questionamentos rondam a rotina destes professores e coloca em evidência a necessidade de uma formação voltada para a identidade docente destes professores. Afinal somos médicos, enfermeiros, fisioterapeutas ou professores? A busca por esta resposta tem colocado em pauta a necessidade de desenvolver um programa permanente de formação docente para estes professores bacharéis.

O curso juntamente com o proApoio, é um órgão que tem como princípio desenvolver programas de formação de docente, possui um programa de extensão denominado Educação Permanente em docência: diretrizes e concepções dos saberes e fazeres docentes. Este sob minha coordenação tem desenvolvido atividades colaborativas e formativas na profissionalização e da identidade docente dos professores do curso de Medicina. Para além do grupo focal como técnica de coletas de dados estabelecemos também as narrativas por entendermos ser muito efetiva como estratégia metacognitivas na docência.

Para a análise e discussão deste artigo escolhemos as narrativas como fonte de coleta de dados para descrever a elaboração de práticas educativas seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares que trata de desenvolver o ensino/ aprendizagem dos discentes no princípio da problematização. Nestas narrativas foram descritas em detalhes a necessidade de adequação de um conteúdo cartesiano teórico para um desenvolvimento mais lúdico, interdisciplinar, o que colocou em “xeque mate” muitos paradigmas destes discentes. Ora estes alunos vieram de uma formação escolar tradicional, onde o centro do ensino era o professor. O grande desafio destes professores foi promover a reflexão, a mudança de cenário, a função do professor, para que estes discentes entendessem a proposta prática da disciplina, aos mesmo tempo que se tornassem protagonista de sua aprendizagem. Nas narrativas

entendemos que a contação de histórias da própria experiência possibilitou a estas docentes reconstruírem suas trajetórias e lhe ofereceram novos sentidos. Os professores perceberam que ao narrar, foi estabelecida uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos (Cunha, 2002; Rodgers, 1997).

Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa supracitada, com ênfase no detalhamento do uso das categorias utilizadas para evidenciar os processos reflexivos presentes nas narrativas escritas. Nas análises das narrativas em uma primeira etapa, após a leitura de todos os relatos escritos buscou-se identificar os trechos em que houvesse indícios de reflexão. Desta forma, obteve-se um quadro contendo trechos de descrição, caracterizados como narração descritiva, e trechos reflexivos, cada trecho deste foi chamado de evento.

Após esta identificação destes eventos, foi feita uma nova leitura dos trechos reflexivos, categorizando-os em eventos reflexivos, descritivos e dialógicos. Isso foi possível analisando os trechos em que os professores narram suas práticas educativas, ao mesmo tempo que expandia suas reflexões fazendo apontamentos das dificuldades e lacunas no planejamento e execução destas práticas. Essas “conversas” remetem um processo reflexivo e metacognitivo dialógico sobre as lacunas epistemológicas dos saberes e fazeres docentes, dos enfrentamentos dos alunos na quebra de paradigmas em relação ao processo de ensino/aprendizagem, bem como, da necessidade de uma Educação permanente em docência sobre os métodos ativos e aprendizagem ativa. Estas reflexões ficaram evidenciadas nas narrativas.

Esta tensão afeta muito o desenvolvimento e planejamento das práticas educativas destes professores. No evento reflexivo narrado pelos docentes fica evidente o quanto seu papel docente diante do desafio de aprofundamento nas práticas educativas em Metodologias Ativas tem acionado a busca por estratégias metacognitivas na elaboração destas práticas. No evento dialógico, os professores relataram a necessidade de um programa de educação permanente em docência que não somente discuta os saberes e fazeres docentes, mas também a teoria que ampara as metodologias ativas, práticas educativas, a identidade docente e como ela se estabelece através da prática cotidiana na sala de aula.

A seguir elaboramos um quadro onde destacamos a discussão dos resultados através de categorias gramaticais no discurso das narrativas e que remetem aos eventos citados anteriormente.

Quadro 1. Discussão dos resultados através das categorias gramaticais

Narração descritiva	Narração reflexiva	Narração dialógica e reflexiva
Os excertos de narração descritiva se detêm na descrição da situação e de seu contexto, apresentam o desenrolar da trama, mostrando as ações dos personagens envolvidos, sem suas justificativas explícitas. As expressões gramaticais características desses eventos foram: parece que, observo, percebo. Professor 1: “Levando em consideração que esta é a primeira aula do módulo do primeiro período, enquanto tutora fico feliz e satisfeita com os resultados deste método, pois é claro o aumento da integração dos estudantes comparando ao início e fim de aula e que os objetivos cognitivos são atingidos.” Professor 2: “O método de cartas ilustrativas foi à segunda aula da turma do primeiro período, foi perceptível o aumento da criticidade dos alunos conforme a aplicação do método, pois na primeira aula se deram “por satisfeitos” pois não havia objeto para comparação, não havia experiência prévia, e nas percepções da segunda aula, ganharam mais linhas, sugestões e afirmações foram inseridas, uma vez que além da própria expectativa já se tinha também a quebra ou aumento da mesma, em relação a dinâmica aplicada.”	Procura oferecer justificativas para as ações baseadas no julgamento pessoal ou em referências da literatura. É uma tentativa de reflexão, mas de modo descritivo. Reconhece diferentes pontos de vista e aparece sob duas formas: a) centrada na perspectiva pessoal; b) centrada no reconhecimento de múltiplos fatores (Hatton, Smith, 1995). A construção gramatical mais comum foi o uso de um verbo na primeira pessoa do singular, no Presente do Indicativo, como: faço, mostro, tento associar, tento fazer, resolvo, pergunto. Professor 2 : “Ainda, através da pesquisa de campo, verifiquei que o momento alegria no início da aula contribui muito para a quebra do gelo, e fica a critério do professor/tutor a forma e conteúdo deste momento, desde que seja voltado para a arte, esta dinâmica tem por finalidade preparar o cérebro para trabalhar em equipe e também para a criatividade para além dos conhecimentos técnicos e cognitivos, pois a criatividade proporciona uma maior eficácia na fixação do conteúdo e o despertar para as curiosidades e manutenção dos estudos.”	A reflexão dialógica caracteriza-se por uma forma de discurso consigo mesmo, um retorno aos fatos usando diferentes alternativas para levantar e explicar hipóteses. Como a descrição reflexiva, aparece sob duas formas: centrada em julgamentos pessoais e no reconhecimento de múltiplos fatores (Hatton, Smith, 1995). A estrutura gramatical associada a este tipo de reflexão apresentou-se da seguinte forma: expressões que indicam uma ação de refletir – lembro das vezes em que, penso que, pensei que, fiquei pensando, acho que, pude observar, faço hipóteses, tento lembrar, havia observado, já observei momentos em que, venho percebendo, fiquei pensando, fiz associação Professor 1: “Com relação aos objetivos colocados no plano de aula, uma crítica a se fazer, é que não elaboramos objetivos em outros níveis, somente para o cognitivo, estes, em todos os itens foram atingidos pelo método, porém é importante que os docentes insiram também os objetivos em outros níveis que o método atinge, como: o pensar criativo, aguçar a curiosidade, expandir da visão modular para geral, clínica e holística do conteúdo com suas diversas nuances e aplicação prática, para valorizar e ressaltar o método/conteúdo empregado e a construção do conhecimento em espiral.”

Fonte: Autoras

A operacionalização da discussão através destas categorias de análise nos ofereceu a possibilidade de avaliar os parâmetros de identificação destas categorias ofereceu parâmetros para se identificação dos diferentes tipos de reflexão explicitados nas narrativas escritas. Emergindo a construção gramatical como eixo de análise associando aos eventos descritos, foi perceptível que no que se refere à narrativa descrita e reflexiva as docentes apresentaram em seu discurso narrativo a compreensão deste fenômeno como processo formativo.

Nos discursos narrados trechos demonstraram a busca por estratégias metacognitivas na reflexão de elaboração de suas práticas educativas. Ficou também evidenciado, na narrativa dialógica a necessidade que os professores relatam que as vivências e o aperfeiçoamento docente se dão na prática da sala de aula. Ao destacar a crítica em relação aos objetivos de aprendizagem da atividade desenvolvida, demonstraram a necessidade de aprofundamento na teoria das Metodologias Ativas, as várias técnicas e abordagens práticas, pensar na didática docente na execução das tarefas docentes.

Conclusão

É importante ressaltar que, para os professores, não há uma linha bem demarcada entre uma categoria e outra. Essa construção foi feita pelas pesquisadoras ao analisar as narrativas. Entretanto, este aspecto pode ser melhor explorado em pesquisas posteriores, assim como uma melhor caracterização da categoria da narrativa dialógica pouco encontrada nos dados desta pesquisa. De modo geral, o uso das narrativas como técnica de coleta de dados se tornou efetiva e favoreceram a compreensão de como as docentes percebem os fazeres e saberes docentes e como elas podem construir estratégias metacognitivas para seu auto formação profissional-prático na docência.

A utilização da análise das categorias pelas construções gramaticais possibilitou o mapeamento das angústias e desafios vivenciados por estes bacharéis que optaram em serem professores. Este processo reflexivo em que os docentes são e estão convidados a fazerem sobre seus planejamentos e práticas docentes certamente fortalecem a proposta de se desenvolver programas de educação permanente em docência que atendam as especificidades destes professores. A pesquisa nos aponta que tornar-se professor é no cotidiano da sala de aula. A busca destes docentes pela auto formação nas técnicas da aprendizagem ativa é incansável. Formas de fazer chegar ao aluno o conhecimento têm-se tornado um desafio, ao mesmo tempo que aciona nestes docentes atos reflexivos e metacognitivos de ensinar na perspectiva das metodologias ativas. As narrativas demonstram a busca destes professores pelo aperfeiçoamento de suas práticas e os efeitos desta na formação dos estudantes.

O uso de estratégias metacognitivas na apreensão dos saberes e fazeres docentes contribui para a consciência e reflexão da aprendizagem. Em reconhecimento das limitações epistemológicas no exercício da docência, os professores refletem a cerca da necessidade de uma busca constante em sua formação enquanto docente objetivando a melhoria de seus saberes docentes para com êxito definirem suas abordagens pedagógicas e suas práticas, sendo capazes de relacionar forma de aprender com estratégias de ensino.

Referências Bibliográficas

- Almeida, P.C.A., & BIAJONE, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295.
- Brasil (2014). *Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação superior. Resolução Nº 3, de 20 Junho de 2014.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192.
- Brasil (2016). *Ministério da saúde. Conselho nacional de saúde. resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.* Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.
- Bueno, B. O. et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2).
- Cunha, M.V. (2002). *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. (4ª ed.). Petrópolis, Vozes.
- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. (Tese Doutorado), Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Halton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Josso, M. (2010). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Eds). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN, EDUFRRN, São Paulo, Paulus.
- Medina, G.B.K. (2013). *Processo de formação continuada na educação infantil: professora como pesquisadora da sua própria prática*. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Mizukami, M. G. N., & Reali, A. M. M. R. (2002). *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos, EdUFSCar.
- Mizukami, R., REYES, M., Lima, R., Tancredi, & Roseli R. M. (2003). *A escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCar.
- Negrine, A. S., & Negrine, C. S. (2010). *Educação infantil; pensando –refletindo –propondo*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora.

- Nóvoa, A., & Finger, M. (2010). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo, Cortez Editora.
- Portilho, E.M.L. (2011). *Alfabetização: aprendizagem e conhecimento na formação docente*. Curitiba, Champagnat.
- Portilho, E., Maria, L., Dreher, S., & Simone, A. (2012). Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. *Educ. Pesqui.*, 38(1), 181-196.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teach. Coll. Rec.*, 104(4), 842-866.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148-161.
- Sadoyama, A. S.P., Sadoyama, G., Paula, M.V., Mendes, N.M., Andrade, L.S., & Castro, P.A. (2018). Identidade profissional do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. In *7º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. 2018. Fortaleza. Atas Investigação Qualitativa em Educação*. Aveiro, Portugal: Ludomédia, p. 685-694.

REFLECTIVE ACTS OF TEACHERS IN NARRATIVES OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE TRAINING OF MEDICINE TEACHERS

Abstract

This research had as objective to report the experience of two professors of the course of Medicine of the Federal University of Catalão. Through the construction of the narrative these teachers bring in the essence of their narratives the challenges, the gaps and the search for the improvement of the teaching knowledge through the development and elaboration of their educational practices. The results showed that the technique of narratives as data collection was effective and brought through the analysis of grammatical categories in the analysis of the discourse of the narratives, pointing out that the teachers recognize their epistemological gaps in relation to the teaching knowledge.

Keywords: Teaching identity; Narratives; Metacognitive acts.

ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUAIS (ERACI): UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS PORTUGUESES

Lúcia Miranda²⁰

Leire Aperribai²¹

Fátima Morais²²

Maria de Fátima Machado²³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma adaptação da Escala de Representações sobre Altas Capacidades Intelectuais - ERACI, para estudantes do ensino superior português. Responderam à versão espanhola do instrumento composto por 34 itens, 456 alunos do ensino superior. Frequentavam as licenciaturas de 8 cursos nas universidades do Porto, Minho e Madeira e Escola Superior de Música de Braga. Após a leitura e análise dos itens, sua conjugação com o referencial teórico, combinando os valores próprios e a representação gráfica dos fatores (gráfico *scree plot*), a melhor estrutura encontrada foi de 5 fatores. Sugere-se a aplicação da escala, numa amostra maior e mais representativa, de forma a aprofundar conhecimentos para o seu melhor aproveitamento na avaliação nas altas capacidades intelectuais.

Palavras-chave: representações cognitivas; altas capacidades intelectuais; ensino superior.

²⁰ Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

²¹ Universidad del País Vasco UPV/EHU.

²² Universidade do Minho.

²³ Universidade do Minho

Atualmente preconiza-se que os programas e as estratégias educativas devem estar adaptadas às diversas necessidades dos alunos, para atenderem às especificidades de aprendizagem em cada momento do percurso académico. Neste sentido, a definição e a operacionalização das políticas educativas, deve considerar uma oferta educativa suficientemente robusta para ir ao encontro das necessidades educativas de todos e de cada aluno em concreto, isto para permitir o pleno desenvolvimento do potencial cognitivo, físico, social, emocional e para que nenhuma criança ou jovem seja deixada para trás (UNESCO, 1994; 2015).

Sendo a escola inclusiva direcionada para todos os alunos, para cumprir os critérios de equidade e de qualidade, deverá considerar nas suas propostas educativas as que se direcionam também aos alunos com altas capacidades intelectuais, para que desenvolvam plenamente os seus potenciais de aprendizagem incluindo o desenvolvimento social e emocional (Franco & Miranda, 2020; Smith, 2017). É, portanto, desejável que as políticas educativas favoreçam e garantam na prática a possibilidade de se implementarem percursos educativos diferenciados e específicos para os alunos com altas capacidades (Miranda, Almeida, & Almeida, 2010; UNESCO, 2015). Por exemplo a aceleração, o enriquecimento, o agrupamento de alunos ou as estratégias de ensino e aprendizagem nomeadamente, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem cooperativa, os agrupamentos flexíveis, assim como a organização adequada dos espaços e dos tempos.

Neste sentido, é, também, necessário pensar na formação dos docentes e dos outros técnicos, pois os recursos humanos são fundamentais para a implementação prática das medidas de política educativa (Guirado & Valera, 2018). Especificamente é necessário pensar na formação inicial e no desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais, que devem ser preparados cientificamente para exercerem o seu papel, nesta escola que se quer inclusiva (Symeonidou & De Vroey, 2019).

Paulatinamente, sobretudo a partir da década de 90, Portugal tem assumido a intenção de educar e desenvolver o potencial de todas as crianças, porém tal princípio não tem encontrado uma tradução inequívoca na lei, relativamente aos alunos com altas capacidades (Miranda, & Almeida, 2019a,b,c). Não obstante o governo português ter subscrito declarações internacionais voltadas para o apoio educativo a estes alunos (Miranda & Almeida, 2018, Miranda, Almeida, & Almeida, 2010). Em grande medida, o apoio educativo específico a estes alunos continua a depender da sensibilidade e da capacidade que os docentes têm para os apoiar. Por outro lado, a falta de formação dos docentes no tema das altas capacidades parece também ser um aspeto limitador da efetivação na prática do apoio educativo a estes alunos (Miranda & Almeida, 2018, 2019 b,c), ao contrário do que tem acontecido com os alunos com

maiores dificuldades na aprendizagem (Miranda & Almeida, 2019a). Apesar disso, importa aqui mencionar o exemplo positivo do que acontece na Região Autónoma da Madeira, relativamente ao apoio educativo aos alunos com altas capacidades (Antunes, et al, 2020; Miranda & Almeida, 2019b).

As palavras talento ou alto desempenho continuam a ser usadas em diversas situações sociais como por exemplo concursos de música, artes performativas, eventos desportivos ou mesmo no quotidiano escolar e académico. Ora, no discurso científico e, especificamente, na sistematização de Chełkowska-Zacharewicz e Kałmuk (2016) podem ser identificados dois pontos de vista distintos quanto à origem do significado para as designações de talento e de altas capacidades, protagonizados por exemplo pelas abordagens de Ericsson, Nandagopal e Roring (2009) centradas na ideia de prática deliberada ou de Gagné, (1999, 2013) chamada de *pronats* e *antinats*. Chełkowska-Zacharewicz e Kałmuk (2016) lembram que ao se analisar os argumentos dos proponentes, relativamente à terminologia usada em ambas as abordagens, estas têm gerado certa ambiguidade tanto ao nível teórico, como ao nível das práticas educativas.

Por outro lado, importa ponderar que atualmente não existe uma definição consensual de sobredotação, talento ou altas capacidades. Estas palavras acabam por designar um conjunto de representações sociais acerca da pessoa, que dependem do contexto cultural, histórico e social e do motivo pela qual as designações são usadas (Dai, 2010; Miranda, 2008). Tal situação gera ambiguidade tanto na caracterização destas pessoas como na definição, identificação ou das respostas educativas, levando por vezes a que a tomada de decisão acerca da identificação ou do apoio educativo específico para estes alunos, seja mais baseada em ideias erradas do que em factos científicos (Baudsen, 2016).

Sternberg (1985) considera que as teorias implícitas acerca deste constructo (sobredotação/altas capacidades) permitem conhecer e explicar tais representações cognitivas e eventuais tomadas de decisão, e podem influenciar positivamente ou negativamente a compreensão das características cognitivas e motivacionais, assim como do desempenho das pessoas com altas capacidades. Importa reforçar a ideia de que na prática, estas teorias implícitas podem ter consequências positivas ou negativas. Entre as negativas, destacam-se as expectativas pouco realistas dos pais e professores que podem gerar nestes o medo ou o fracasso e o consequente isolamento nestas crianças e jovens (González et al, 2017). Por outro as teorias implícitas podem também possibilitar a adoção de atitudes positivas e favorecer a interação entre os professores e os alunos, e, consequentemente, a aplicação de métodos e de estratégias adequadas, que melhoram a resposta educativa aos estudantes (Machů, Kočvarová, & Císlerová, 2015).

Chełkowska-Zacharewicz e Kałmuk (2016) puderam evidenciar que existiam diferenças entre as crenças de artistas, de psicólogos e pedagogos sobre o talento. Os artistas apresentavam crenças acerca do talento como algo relacionado com o “trabalhar duro”, enquanto as teorias implícitas dos psicólogos e pedagogos se aproximavam de um conceito misto “inato-adquirido”.

Dai (2010, 2021) ou Simonton (2021) argumentam, que por vezes em vez de se usar um conjunto de características baseado em evidências científicas para caracterizar individualmente cada uma destas pessoas com altas capacidades, existe uma tendência para os representar em termos de estereótipos ou categorias redutoras, por exemplo: “os que têm sucesso em praticamente tudo”, “os que têm problemas emocionais e nas habilidades interpessoais”; “os génios e loucos”; “as mentes brilhantes”; “os incompreendidos”; “os obsessivos por assuntos que não interessam à maioria das pessoas; “os viciados num tema”. Bates (2011) acrescenta que as crianças com altas capacidades são muitas vezes retratadas de forma negativa pela imprensa e meios de comunicação social.

Importa, ainda, referir, que na prática nem sempre a identificação dos alunos com altas capacidades intelectuais é realizada de forma isenta, sem mitos ou estereótipos. Estes obstaculizam e prejudicam quer a sua identificação quer a aplicação das respostas ou medidas educativas mais adequadas às suas necessidades efetivas (Pérez et al., 2017). Baudson e Preckel (2013) puderam evidenciar que, frequentemente, o corpo docente percebia as altas capacidades dos alunos a partir de teorias implícitas basadas em estereótipos, com o respetivo impacto negativo nas oportunidades educativas oferecidas.

Numa abordagem mais específica aos estereótipos Baudson e Preckel (2016), constataram que os docentes consideravam que os alunos com altas capacidades intelectuais eram menos sociáveis e apresentavam pior adaptação ao meio escolar. Pérez et al. (2017) constatou que os docentes consideravam estas crianças e jovens como estranhas, diferentes e socialmente excluídas. Por outro lado, nos estudos de Aperribai e Garamendi (2020) ou de Borges et al. (2011) foi possível constatar que os alunos com altas capacidades eram bem aceites pelo grupo pares.

Baudson (2016) indica que, por vezes, os docentes procuram nestes alunos características que não possuem, o que pode levar à valorização de certas características e à negação de outras. Na prática surgem muitas afirmações do tipo “nunca conheci uma pessoa com altas capacidades intelectuais” ou “nunca tive um aluno com estas habilidades”. Para além de negar a sua existência também afirmam que são hiperestimulados pelos seus pais que os obrigam a estudar e a aprender constantemente (Aperribai & Garamendi, 2020; Tourón, 2000). É também descrita na literatura da especialidade a dificuldade na identificação das alunas talentosas, por comparação com os seus colegas do género masculino, tal

situação indica-nos que se deve dar particular atenção a este facto, já que as raparigas podem ser consideradas como um falso negativo (Bianco et al., 2011).

Cross et al. (2018) chama atenção para um outro mito relacionado com a medida educativa aceleração, a de que não é adequada para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Contudo, pôde constatar-se que esta medida, quando bem planeada e ajustada às necessidades da criança, não prejudica a sua dimensão socio afetiva (Assouline et al., 2015; Smith, 2017).

Podemos, então, sintetizar que uma tentativa de perspetivar o talento/altas capacidades intelectuais, as investigações científicas que têm estudado a inteligência podem ser agrupadas em teorias explícitas e implícitas. As teorias explícitas da inteligência explicaram-na frequentemente por construções teóricas elaboradas por psicólogos, educadores e investigadores, sendo avaliadas mediante instrumentos ou provas objetivas (Costa & Faria, 2018). Por seu lado, as teorias implícitas têm abordado a inteligência a partir das construções mentais elaboradas pelas pessoas em geral ou especificamente por investigadores, baseando-se sobretudo em autorrelatos (Costa & Faria, 2018). Neste caso, as pessoas desenvolvem crenças sobre o que é a inteligência e como se manifesta através do comportamento (Dweck, 1999). Estas crenças acabam por exercer uma influência nas atitudes e nos comportamentos de cada pessoa influenciando as suas atitudes e práticas relativamente às pessoas com altas capacidades (García-Cepero & McCoach, 2009; Smith, 2017).

Ao se relacionar o conceito de inteligência com o de altas capacidades intelectuais, podemos dizer que a identificação dos alunos com altas capacidades também experimentou uma mudança de paradigma, já que da ênfase no quociente intelectual (QI) se avançou para uma perspetiva mais holística que considera a criatividade, a motivação, a liderança e as influências de variáveis mais contextuais como a família, o grupo de amigos ou a escola como determinantes do conceito (Dai, 2021). Também aqui se afirma que os fatores genéticos e ambientais se articulam e intervêm na manifestação das capacidades (Sternberg & Ambrose, 2021).

Pode-se, então, afirmar que, apesar de alguma ambiguidade, o estudo científico do tema das altas capacidades tem permitido um conhecimento mais profundo e consensual. Este conhecimento não só diz respeito ao carácter multidimensional do conceito, mas também sobre a necessidade de apoio e programação educativas adequadas para que indivíduos com tais capacidades possam participar ativamente nos seus processos de aprendizagem e desenvolver ao máximo o seu potencial para aprender (Dai, 2021; VanTassel-Baska 2021).

Finalmente importa resumir, que a literatura tem dado conta de numerosos mitos e estereótipos acerca das altas capacidades intelectuais, que levam à construção das teorias implícitas baseadas em

representações sociais erradas. Consequentemente, estas falsas crenças e a falta de formação dos docentes tendem a dificultar as medidas de política educativa, a identificação e as respostas educativas necessárias para uma atenção educativa adequada a estes alunos (Russell, 2018, Miranda & Almeida, 2019; Siegle et al., 2016). Enquanto as crenças incorretas não se alterarem, pouco se pode avançar no desenvolvimento de um sistema que resolva os problemas aqui refletidos. É importante, então, continuar a investigar a existência dos mitos, estereótipos e teorias implícitas que prevalecem nas representações sociais sobre as altas capacidades de forma a poder desconstruí-las, contrapondo-as com dados científicos consistentes e robustos.

No contexto da necessidade de novos instrumentos de identificação de talentos/altas capacidades em Portugal, este artigo tem assim o objetivo de apresentar uma adaptação da Escala de Representações sobre Altas Capacidades Intelectuais - ERACI (Pérez, Aperribai, Garamendi, & Borges, 2019) para estudantes do Ensino Superior.

Método

Participantes

A amostra deste estudo é formada por 465 alunos do Ensino Superior que maioritariamente frequentavam o grau de licenciatura (N=416) de 8 cursos (Arquitetura, N = 57; Comunicação, Cultura e Organizações, N = 21; Bioquímica, N=31; Ciências da Educação, N=93; Enfermagem, N= 21, Engenharia, N= 106; Música, N= 58; Psicologia, N= 78) de 3 universidades públicas (Porto, Minho e Madeira) e da Escola Superior de Música de Braga. Apenas 345 estudantes comunicaram as suas classificações académicas, relativas ao 1º semestre do ano em que decorreu esta investigação (2019), as quais oscilaram entre 10 e 20, com média de 14,7 e desvio padrão de 1,85. Destes alunos, 45,8% (N=213) eram do sexo masculino e 54,2% (N=252) do sexo feminino. As idades variaram entre os 17 anos (2 alunos) e os 50 anos (1 aluno), situando-se a média em 21,1 e o desvio padrão em 4,27. Deste grupo de alunos, 106 estudantes informaram que tinham nacionalidade estrangeira e os restantes 359 eram de nacionalidade portuguesa.

Instrumento

A Escala de Representações sobre altas capacidades intelectuais (ERACI, Pérez et al., 2019) avalia os mitos ou ideias erradas mais comuns, sobre alunos com altas capacidades intelectuais. É de preenchimento rápido: em média são necessários 10 minutos. Os 34 itens ou afirmações foram elaborados a partir da revisão da literatura. Os respondentes devem responder numa Escala Likert de 4

pontos (1=Totalmente em desacordo; 2=Bastante em desacordo; 3=Bastante de acordo; 4=Totalmente de acordo). A pontuação total da Escala varia entre 34 e 136, sugerindo que uma pontuação de 34 significa ter representações sobre altas capacidades mais ajustadas e com menos mitos. O estudo de Pérez e colegas (2020), realizado em Espanha com universitários, informa como evidência de constructo um único fator que explicou 27,50% da variância dos fatores e um alfa de Cronbach = 0,899.

Procedimentos

Previamente à aplicação da Escala sobre as Representações Cognitivas sobre Altas Capacidades Intelectuais – ERACI (Pérez et al., 2019), foi realizada a tradução do espanhol para o português, e depois do português para o espanhol, por dois especialistas no tema e aplicada a 6 estudantes do Ensino Superior, para se avaliar a compreensão dos respetivos itens. Foram realizados pequenos ajustamentos de forma a tornar mais clara a redação de alguns dos itens. A primeira autora deste artigo contactou professores universitários para solicitar a sua colaboração e a autorização para a aplicação do instrumento nas suas turmas. As respostas à versão definitiva do questionário foram dadas em situação de grande grupo, durante os primeiros ou últimos 10/12 minutos do tempo da aula cedido pelos professores. A aplicação da Escala foi realizada pelas autoras deste artigo. Inicialmente foi realizado um *rapport* de apresentação da pesquisa e dos procedimentos, explicitando-se o carácter voluntário e anónimo da participação. O estudo para a validação da escala em Portugal foi realizado através do programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 27.0 para Microsoft Windows.

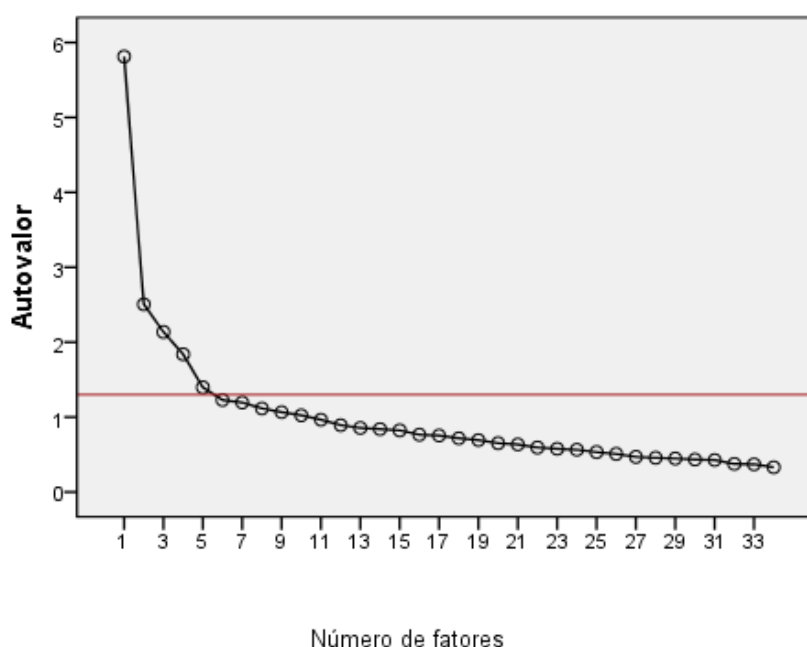
Resultados

Para verificar a fatorabilidade da escala, efetuou-se o Teste de Esfericidade de Bartlett, o qual indicou correlação entre os itens ($X^2=2564,825$; $gl=276$; $p=0.000$). A medida de adequação da amostra, averiguada pelo índice de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,819. Os dados obtidos por esses dois procedimentos revelaram que havia um bom nível de probabilidade para a correlação entre variáveis e que a amostra era apropriada para a realização da análise fatorial. Foi então utilizado o método dos componentes principais com a aplicação da rotação Varimax e estipulado o critério de carga fatorial mínima de 0,40 para a inclusão dos itens, isto para obter a matriz rodada, valor esse superior ao mínimo recomendado pela literatura (Crocker & Algina, 1986; Kline, 1994). O Scree plot mostrou uma estrutura de cinco fatores como configuração mais adequada, pois a partir desses fatores a curva estabiliza sem maiores aumentos da percentagem acumulada na explicação da variância (Hatcher, 1994). Dessa forma,

os dados fornecidos pelo gráfico apresentado na Figura 1 e os fundamentos teóricos foram os critérios adotados para a continuidade das análises.

Figura 1

Gráfico Scree Plot



Fonte: elaboração própria

Os eigenvalues foram maiores que 1,179 e explicaram 49,01% da variabilidade total. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0,05$).

Quanto à validade de constructo, emergiram da análise fatorial cinco fatores, denominados como se segue: Fator 1 – Representações sobre relacionamento interpessoal e problemas de saúde; Fator 2- Representações sobre características de personalidade e cognitivas; Fator 3 – Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais; Fator 4 – Representações sobre as respostas educativas; Fator 5 – Representações sobre o desempenho nas altas capacidades intelectuais. Conforme se observa na Tabela 1, o Fator 1 foi composto por 6 itens com saturação entre 0,533 e 0,720 (itens 14, 17, 18, 30, 31, 32). Apresentou *eigenvalues* de 4,841, explicando 20,17 % da variância total. O Fator 2 considera também seis itens (itens 8, 15, 16, 20, 21, 26) com saturações entre 0,500 e 0,722 e apresentou *eigenvalues* de 2,268 que explicam 9,45 % da

variância total. O Fator 3 agrupou cinco itens com saturação entre 0,505 e 0,658 (itens 9, 11, 23, 24, 28) e apresentou *eigenvalues* de 1,854, explicando 7,73 % da variância total. O Fator 4 considera 3 itens com saturação entre 0,638 e 0,802 (itens 1, 25 e 27) com *eigenvalues* de 1,621, explicando 6,75% da variância total. Finalmente, o Fator 5 agrupou 4 itens com saturação 0,500 a 0,769 (itens 3, 4, 10, 13) com *eigenvalues* de 1,179, explicando 4,91% da variância total.

Para avaliação da comunalidade, ou seja, quanto da variância de cada item é explicado por cada fator gerado na análise fatorial, considerou-se satisfatório o valor de comunalidade próximo de 0,40 (O'Rourke & Hatcher, 2013, Sahlberg-Blom, Termosted, & Johansson, 2001), já que os valores de comunalidade inferiores sugerem uma contribuição pequena do item ao modelo. Neste caso, os valores da comunalidade variaram entre 0,376 e 0,679.

Importa ainda referir que no processo de análise, alguns itens foram desconsiderados (itens 2,5,6,7,12,19,22,29,33 e 34). Isto por alguns obterem cargas altas em mais de um fator (itens: 5,12,19,22,34), por assumirem valores muito baixos de comunalidade (item 33) ou por falta de congruência teórica com o respetivo fator (itens 7 e 29), ou, ainda, após análise da confiabilidade de cada subescala, se ter verificado que retirando os itens 2, 6 e 7, os respetivos valores do coeficiente alfa de Cronbach das escalas aumentavam, conforme análises apresentadas mais à frente neste estudo.

Tabela 1

Carga fatorial dos itens e valores de comunalidade

ERACI - itens	Fatores (carga fatorial dos itens)					h ²
	Fator1	Fator 2	Fator3	Fator4	Fator5	
ERACI 14	,720					,527
ERACI 17	,710					,544
ERACI 18	,691					,506
ERACI 30	,659					,496
ERACI 31	,554					,461
ERACI 32	,533					,421
ERACI 16		,722				,552
ERACI 20		,662				,489
ERACI 8		,620				,422
ERACI 15		,552				,442
ERACI 21		,521				,410
ERACI 24			,658			,526
ERACI 11			,629			,433
ERACI 23			,624			,560
ERACI 28			,573			,376
ERACI 9			,505			,387
ERACI 27				,802		,679
ERACI 25				,797		,651
ERACI 1				,638		,430
ERACI 3					,769	,613
ERACI 4					,693	,515
ERACI 13					,528	,451
ERACI 10					,500	,400
Valor próprio	4,841	2,268	1,854	1,621	1,179	
% Variância	20,17	9,45	7,73	6,75	4,91	

Fonte: elaboração própria

Pode-se, assim, verificar (cf. Tabela 1) que os coeficientes obtidos apontam no sentido da distribuição dos itens por cinco dimensões, não confirmando a estrutura inicial da Escala, conforme Pérez e colegas (2020).

Para estudar o poder discriminativo dos itens e o grau de precisão das subescalas da ERACI, foi analisada a consistência interna dos itens com recurso ao coeficiente *alfa de Cronbach*. Na tabela 2 são apresentados os itens organizados em torno de cada fator, indicando-se os valores da média, desvio-padrão, correlação corrigida do item com o total da subescala (ritc), assim como os valores do coeficiente *alpha* se o item for eliminado. Os índices finais de consistência interna de cada subescala da ERACI são também referidos.

Tabela 2

Resultados da análise discriminativa dos itens e fiabilidade das subescalas

Subescalas	Média	DP	Ritc	Alpha se item excluído
<i>Representações sobre relacionamento interpessoal e problemas de saúde nas altas capacidades intelectuais – Alpha: 0,76</i>				
M14-Os/as sobredotados/as têm dificuldades de relacionamento e de comunicação	2,6	,763	,472	,729
M17- Os/as sobredotados/as são introvertidos/as	2,3	,772	,522	,716
M18-Os/as sobredotados/as sentem-se rejeitados pelos seus companheiros	2,2	,757	,499	,722
M30-Os/as sobredotados/as geralmente são mais desajeitados e pouco hábeis em atividades desportivas	2,1	,828	,547	,709
M31-Os/as sobredotados/as geralmente são mais frágeis e doentes	1,6	,682	,500	,723
M32-Os/as sobredotados/as só se relacionam com pessoas mais velhas	1,7	,746	,450	,735
<i>Representações sobre as características de personalidade e cognitivas nas altas capacidades intelectuais - Alpha: 0,72</i>				
M8- Os/as sobredotados/as têm um bom desempenho em tudo	1,7	,685	,467	,681
M15-Os/as sobredotados/as têm recursos sociais e de personalidade tais que conseguem alcançar o seu pleno desenvolvimento por si mesmos	2,1	,749	,458	,683
M16-Os/as sobredotados/as têm capacidades e recursos intelectuais suficientes para alcançar os seus objetivos por si mesmos, sem necessidade de ajuda especial	2,2	,758	,526	,662
M20-Os/as sobredotados/as motivam-se por eles próprios	2,1	,765	,445	,687
M21-Os/as sobredotados/as são felizes, populares, e ajustam-se bem à escola	1,9	,680	,360	,710

M26- Um coeficiente intelectual elevado (QI) assegura o êxito académico e profissional	2,0	,873	,480	,678
--	-----	------	------	------

Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais
- Alpha: 0,66

M9- Não há sobredotados/as, somente há sobre-estimulados	1,8	,757	,373	,632
M11- A inteligência depende da raça, classe social, género	1,2	,571	,325	,648
M23- Os/as sobredotados/as são o resultado elevado de progenitores que lutam para que os seus filhos tenham rendimento constantemente	1,6	,705	,528	,557
M24- Os/as sobredotados/as normalmente pertencem a classes sociais elevadas e dispõem de meios económicos e materiais suficientes que lhes permitem responder às suas necessidades	1,6	,721	,543	,547
M28- Os/as sobredotados/as devem ser atendidos por professores/as sobredotados/as	1,5	,731	,325	,653

Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais – Alpha: 0,68

M1- Criar programas especiais para sobredotados/as é um erro, já que se está impedindo que eles se desenvolvam a um ritmo normal	2,0	,842	,369	,733
M25- A educação diferenciada para os/as alunos/as sobredotados/as gera elitismo e aprofunda as diferenças entre as pessoas	2,5	,905	,539	,524
M27- A atenção diferenciada aos alunos/as sobredotados/as atenta contra o princípio de igualdade de oportunidades e gera diferenças entre os alunos/as em função das suas capacidades	2,4	,904	,585	,459

Representações sobre o desempenho nas altas capacidades intelectuais – Alpha: 0,61

M3- Os/as sobredotados/as alcançam um nível de estudos mais elevado do que quem tem capacidades médias (estudos universitários; doutoramento,...)	2,5	,885	,442	,502
M4- Os/as sobredotados/as são superiores no desempenho face a quem tem inteligência média, inclusivamente em domínios não diretamente relacionados com habilidades intelectuais	2,3	,841	,388	,545
M10- Os/as sobredotados/as, especialmente os/as mais destacados/as, chegam a ser adultos eminentes, famosos	2,3	,744	,361	,564
M13- Os/as sobredotados/as têm um elevado rendimento escolar e melhores classificações	2,8	,787	,379	,551

Fonte: elaboração própria

Como se pode observar, os coeficientes da correlação do item com o total de cada subescala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens. As correlações são

todas superiores a .30, valor mínimo a reter de acordo com Cronbach (1984). Pode-se referir ainda que os valores da consistência interna são adequados, apesar de não serem elevados, mais ainda quando as subescalas se constituem com um número baixo de itens (DeVelis, 1991), oscilando tais coeficientes entre 0,61 e 0,76.

Na tabela 3 são apresentados a média e o desvio-padrão dos resultados nas cinco subescalas da ERACI de acordo com o género dos participantes neste estudo.

Tabela 3

Médias e desvios-padrão das subescalas segundo o género

Subescalas da ERACI	Masc. (N=213)	Femin. (N=252)
	Média (DP)	
Subescala1- Representações sobre o relacionamento interpessoal e problemas de saúde nas altas capacidades intelectuais	2,1 (,50)	2,1 (,52)
Subescala 2- Representações sobre as características de personalidade e cognitivas nas altas capacidades intelectuais	2,0 (,46)	2,0 (,51)
Subescala 3- Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais	1,5 (,41)	1,6 (,49)
Subescala 4- Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais	2,3 (,71)	2,3 (,67)
Subescala 5- Representações sobre o desempenho nas altas capacidades intelectuais	2,4 (,49)	2,5 (,60)

Fonte: elaboração própria

Pela análise dos resultados presentes na tabela 3, verifica-se que os rapazes e as raparigas apresentam valores médios aproximados em duas das subescalas, (3 e 5) e nas restantes os valores médios são iguais. Importa ainda mencionar que, em geral, os valores da dispersão obtidos em todas as subescalas são aproximados nos dois géneros.

Na tabela 4 são apresentados os resultados das médias e do desvio-padrão nas cinco subescalas da ERACI de acordo com o curso universitário frequentado pelos participantes neste estudo.

Tabela 4

Medias (M) e desvios padrão (DP) das subescalas segundo o curso universitário

	Arquitetura (N= 57)		Ciências da Educação (N=114)		Ciências (N=52)		Engenharia (N=106)		Música (N=58)		Psicologia (N=78)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Subescala 1¹	2,0	,51	2,2	,50	2,3	,48	2,0	,45	2,0	,61	2,0	,52
Subescala 2²	2,0	,48	2,1	,51	2,1	,51	1,9	,42	2,0	,53	1,9	,50
Subescala 3³	1,5	,44	1,6	,45	1,7	,52	1,5	,43	1,6	,38	1,5	,50
Subescala 4⁴	2,4	,66	2,2	,67	2,3	,78	2,4	,67	2,3	,71	2,2	,67
Subescala 5⁵	2,4	,51	2,5	,49	2,6	,47	2,4	,55	2,4	,61	2,5	,68

¹ Representações sobre relacionamento interpessoal e problemas de saúde nas altas capacidades intelectuais, ² Representações sobre características de personalidade e cognitivas nas altas capacidades intelectuais, ³ Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais, ⁴ Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais, ⁵ Representações sobre o desempenho nas altas capacidades intelectuais

Fonte: elaboração própria

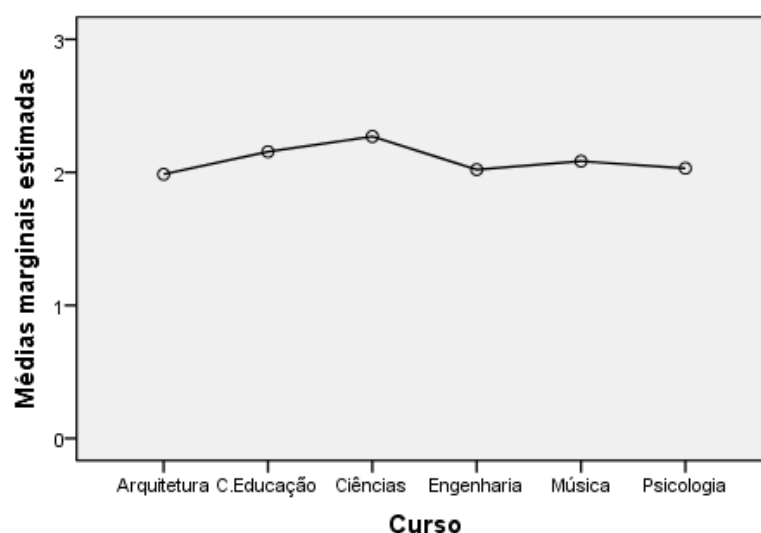
Pela análise dos dados presentes na tabela 4, podemos constatar que os alunos que participaram neste estudo e que frequentavam cursos de Ciências, nomeadamente de Bioquímica, Química, Biologia e Enfermagem, por comparação com os seus colegas dos outros cursos (Psicologia, Ciências da Educação e Música) apresentam maiores valores médios em todas as subescalas, com exceção da subescala 4 das Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais. Ou seja, estes alunos aparentam ter mais ideias erradas sobre os alunos com altas capacidades, por comparação com os outros seus colegas que participaram neste estudo.

Atendendo a que se verificaram algumas oscilações nos valores médios obtidos pelos alunos dos diferentes cursos nas subescalas da ERACI, foi realizada uma análise variância multivariada *F- Manova*, para complementar a análise e conhecer o significado estatístico destas oscilações. Os valores obtidos apontam apenas para diferenças estatisticamente significativas na subescala das Representações sobre relacionamento interpessoal e problemas de saúde nas altas capacidades intelectuais ($F=2,792$, $p<,017$, $\eta^2=,030$). É de referir que o tamanho do efeito na variável dependente Curso é pequeno, podendo essa

variabilidade ser atribuída a algumas especificidades desta amostra, nomeadamente por ser uma amostra de conveniência.

Figura 2

Diferenças na subescala das representações sobre relacionamento interpessoal e problemas de saúde nas altas capacidades intelectuais



Fonte: elaboração própria

Para analisar os contrastes múltiplos, optou-se pelo teste de Tukey (1949). Tomando a representação gráfica (Figura 2), verifica-se que as representações sobre altas capacidades sobre relacionamento interpessoal e problemas de saúde dos alunos dos cursos de Ciências contrastam com as representações dos alunos que cursam Arquitetura e Engenharia. Ou seja, estes alunos têm representações cognitivas sobre o relacionamento interpessoal e os problemas de saúde dos alunos com altas capacidades mais corretas por comparação com os seus colegas de Ciências, apresentando menos mitos sobre alunos com altas capacidades.

Discussão

A atenção diferenciada e a adoção de práticas educativas específicas que favorecem o desenvolvimento humano e estimulam potencialidades justificam-se para todos os alunos, sem exceção. A partir das evidências científicas e das práticas educativas, tem-se constatado uma necessidade de criar

um ambiente educativo que acolha e fomente competências e a diversidade de talentos. É referido, por exemplo, que os alunos com altas capacidades intelectuais necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem que promovam a diversidade do seu potencial (Dai, 2021; Franco & Miranda, 2020; Guirada & Valera, 2018; Miranda & Almeida, 2018, 2019a; Sternberg, & Ambrose, 2021; VanTassel-Baska, 2021).

Contudo, se os professores no seu quotidiano devem ter em atenção todos os seus alunos e desempenhar um ensino de forma individualizada e próxima (Symeonidou & De Vroey, 2019), a realidade é que os agentes educativos não têm ainda formação adequada para isso (Olthouse, 2014; Russell, 2018). De facto, vários estudos mostraram que a razão principal pela qual os professores não implementam estratégias que respondem às necessidades educativas dos alunos com altas capacidades intelectuais é a de ignorarem os conhecimentos empíricos e basearem as suas atuações em mitos e estereótipos, contribuindo para a confusão e a persistência de tais mitos (Cross, et al, 2018; Olthouse, 2014; Rodrigues & De Souza, 2012, Sternberg, 1985). O conhecimento de estas representações inadequadas e a intervenção relativamente às mesmas é então primordial para fixar as bases face a uma atenção educativa adequada a partir do modelo de uma escola inclusiva.

Daí a importância de se terem ferramentas para a identificação de tais crenças inadequadas, nomeadamente junto de estudantes. Neste estudo, e dada a ausência de instrumentos neste tema em Portugal, fez-se uma pesquisa visando a adaptação da ERAI, originalmente uma Escala espanhola (Pérez, Aperribai, Garamendi, & Borges, 2019), junto de universitários portugueses de diferentes cursos e de ambos os géneros.

Emergiu um instrumento com boas características psicométricas, nomeadamente a nível de confiabilidade, variância de resultados explicada, validação interna e validação de construto. Face à Escala original foram encontradas diferenças na estrutura fatorial. Não emergiu unidimensionalidade, mas sim um conjunto de cinco fatores, especificando-se neles a possibilidade de avaliação de crenças erradas sobre as altas capacidades intelectuais a diferentes níveis (relacionamento interpessoal e problemas de saúde; características de personalidade e cognitivas; influência das variáveis contextuais e familiares; respostas do sistema educativo; desempenho nas altas capacidades). Todavia, pode-se constatar que o constructo avaliado é o mesmo em ambas as versões. Na versão original mantiveram-se todos os itens iniciais, considerando já aí que 22 itens tinham uma capacidade de discriminação baixa, mas verificando que a unidimensionalidade oferecia características psicométricas aceitáveis (entre outros resultados, a fiabilidade e índices de ajuste). Também já se recomendava a aplicação do instrumento a uma amostra mais representativa (Pérez et al., 2020).

Neste sentido, a versão atual portuguesa oferece melhores valores psicométricos quanto aos índices dos itens e à variância explicada, uma vez eliminados os 10 itens que se consideraram não cumprir os requisitos. É o fator acerca do relacionamento interpessoal e de problemas de saúde que maior variância de resultados explica e que demonstra uma maior consistência entre os itens; contudo, nos restantes, os valores demonstram ter consistências aceitáveis e claras, estruturas compostas pela relação ítem-escala. Também cada uma destas dimensões avaliadas tem-se mostrado relevante no que respeita à temática das altas capacidades e dos mitos a elas associada (e.g., Baudson, 2016; Guirado, 2015; Tourón, 2000).

No que respeita à amostra avaliada, verificou-se igualdade no resultados em ambos os géneros. Já perante os diferentes cursos universitários dos participantes, verificou-se uma significativa maior existência de crenças erradas acerca do relacionamento interpessoal e de problemas de saúde por parte dos alunos de Ciências perante os colegas de Arquitetura e de Engenharia. Este resultado deverá ser posteriormente explorado em amostras mais alargadas, pois pode vir a apontar reflexões sobre orientações educativas. Desconhecem-se resultados prévios acerca de diferenças nas representações sobre altas capacidades intelectuais segundo o género e curso; considera-se, então, os resultados obtidos neste estudo como uma contribuição relevante para o estudo dos mitos sobre altas capacidades universitários.

Todavia, este estudo apresenta a limitação de que, apesar de a amostra ser ampla e diversificada, seria importante aplicar o instrumento em populações que pudessem contribuir mais para conhecer a representação social existente acerca das altas capacidades intelectuais. Mais do que uma limitação, poderá ser, porém, entendida como um desafio futuro. Assim, seria interessante a aplicação da Escala aqui validada em uma amostra de agentes educativos, ou mesmo da sociedade em geral, já que são quem mais podem influenciar as vidas potencialmente talentosas dos alunos com altas capacidades intelectuais.

Julga-se ter trabalhado um instrumento muito útil para o contexto português, ocupando uma lacuna na área de estudos das altas capacidades. Esta Escala também permitirá desenvolvimentos da investigação, por exemplo sobre variações nas crenças em função de diferentes variáveis (ano de escolaridade, idade, curso frequentado,...) ou para controlo de programas/formações sobre altas capacidades. Poderá apoiar também, a nível da intervenção, sistematização e orientação de práticas educativas a difundir e a questionar face a indivíduos com altas capacidades. Neste último objetivo, surge como muito relevante o espaço da formação de educadores, coerentemente com tudo o que foi explanado neste artigo.

Referências

- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C., & Raffan, J. M. (2020). A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(1), 121-136. <https://doi.org/10.21814/rpe.18654>
- Aperribai, L., & Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390, 103-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Shoplik, A. (2015). *Nation empowered*. Belin-Blank Center.
- Bates, S. (2011). The prodigy and the press: William James Sidis, ant-intellectualism, and standards of success. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 88, 374-397. doi:10.1177/107769901108800209
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teacher's conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367. <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>
- Borland, J. H. (2021). The Trouble with Conceptions of Giftedness In R. J. Sternberg, D. Ambrose (eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, (pp.37-48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_3
- Chełkowska-Zacharewicz, M., & Kałmuk, A. (2016). People's beliefs on the origins of talent – the implicit theory of talent in different job and study groups (a Polish study). *The New Educational Review*, 275 - 286 DOI: 10.15804/tner.2016.46.4.23
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers In Psychology*, 9, 829, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Harcourt, 527.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4ª ed.). Harper & Row.
- Cross, T. L., Cross, J. R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators, *High Ability Studies*, 29(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.

- Dai, D. Y. (2021). Evolving complexity theory (ECT) of talent development: A new vision for gifted and talented education. In R. J. Sternberg, D. Ambrose (eds.), *Conceptions of giftedness and talent*, (pp.99-122). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_7.
- DeVellis, R. F. (1991). *Applied social research methods series, 26. Scale development: Theory and applications*. Sage Publications, Inc.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. W. (2009). Toward a science of exceptional achievement: Attaining superior performance through deliberate practice. *Annals of New York Academy of Science*, 1172, 199-217. doi: 10.1196/annals.1393.001.
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência: estudos no contexto escolar português. *Paidéia*, 12(23), 93-103. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200007>
- Franco, M. G., & Miranda, L. C. (2020). Inteligência emocional percebida em crianças sobredotadas: um estudo comparativo. *Talincrea*, 7 (13), 48-61.
- Gagné, F. (2009). Debating giftedness: Pronat vs. antinat. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness*, (pp.155-198). Springer.
- Gagné, F. (2013). Yes, giftedness (aka “innate” talent) does exist ! In S. B. Kaufman (Ed.): *The complexity of greatness: Beyond talent or practice*, (pp.191-221). Oxford University Press.
- García-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators’ implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/314208>
- González, U., Gómez-Arízaga, Paz, A. M, & Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio - *Revista de Psicología (PUCP)* 35 (2), 605-640. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Guirado, A. (2015). *¿Qué Sabemos de las Altas Capacidades? Preguntas, Respuestas y Propuestas para la Escuela y la Familia*. Graó.
- Guirado, A., & Valera, M. (2018). La intervención educativa con el alumnado con altas capacidades. In M. Martínez & A. Guirado (Coords.), *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (2ª ed., pp. 199-273). Graó.
- Hatcher, L. (1994). *A Step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute, Inc., Cary.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Machů, E., Kočvarová I., & Císlerová, T. (2015). Labeling in the education of gifted pupils. *New Educational Review*, 41, (3), 218-228. <http://www.educationalrev.us.edu.pl/volume41.htm>.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2018). Sobredotação em Portugal: Legislação investigação e intervenção. In L. Almeida & A. Rocha (Coords.), *Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva!* (pp. 257-287). Porto: CERPSI.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2019a). Emergência do atendimento aos alunos com mais capacidades em Portugal. *Talincrea*, 6 (11), 20-30.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2019c, aceite para publicação). Os apoios educativos na sobredotação em Portugal Continental e Regiões Autónomas: Legislação no último quartil do Século XX. *Sobredotação*.

- Miranda, L., Almeida, L. S., & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola Portuguesa. Que apoios Educativos? *Sonhar*, V, 1, 67-82.
- Miranda, L.C., & Almeida, L. S. (2019b). Apoio educativo aos alunos com altas capacidades: legislação nas primeiras duas décadas do século XXI em Portugal. *AMAzônica*, 12, (2), 110-131.
- O'Rourke, N., & Hatcher, L. (2013). *A step-by-step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute Inc.
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122-132. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884200>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12, 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, J., Aperribai, L., Garamendi, L., & Borges, A. (2019). *Representación Sobre las Altas Capacidades Intelectuales (Superdotación)* [Unpublished assessment instrument]
- Pérez, J., Borges, A., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea*, 6, 40-51. <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/CONOCIMIENTOS%20Y%20MITOS%20SOBRE%20ALTAS%20CAPACIDADES.pdf>
- Rodrigues, R., & De Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: Argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 190-124.
- Russell, J. L. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275-303. <https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>.
- Sahlberg-Blom, E., Termosted, B. M., & Johansson, J. E. (2001). Factor analysis. *Journal of Clinical Nursing*, 10(4), 550-562. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2001.00511.x>
- Siegle, D., Gubbins, E. J., O'Rourke, P., Langley, S. D., Mun, R. U., Luria, S. R., Little, C. A., McCoach, D. B., Knupp, T., Callahan, C. M., & Plucker, J. A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103-131. <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>
- Simonton, D. K. (2021). Giftedness, talent, and genius: Untangling conceptual confusions. In R. J. Sternberg, D. Ambrose (eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, (pp. 393-406). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_22
- Smith, S. (2017). Responding to the unique social and emotional learning needs of gifted Australian students. In: E. Frydenberg, A. Martin, & R. Collie (eds), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 147-166). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_8
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>.
- Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (2021). Uniform points of agreement in diverse viewpoints on giftedness and talent. In R. J. Sternberg, D. Ambrose (eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, (pp. 443-466). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_28.
- Symeonidou, S., & De Vroey, A. (Eds.) (2019). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Policy Self-Review Tool*. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_policy_self-review_tool.pdf
[Accessed December 5, 2020]

- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. In: L. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Ed.), *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS.
- Tukey, J.W. (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics*, 5(2), 99-114. <https://doi.org/10.2307/3001913>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência da UNESCO. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.
- VanTassel-Baska, J. (2021). A Conception of giftedness as domain specific learning: A dynamism fueled by persistence and passion. In R. J. Sternberg, D. Ambrose (eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, (pp. 443-466). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_25.

Study of the psychometric characteristics of the Scale of Representations on High Intellectual Capabilities (ERACI): A study with higher education Portuguese students

Abstract

This work aims to present an adaptation of the Scale of Representations on High Intellectual Capabilities - ERACI, for students of Portuguese higher education. Responded to the Spanish version version of the instrument comprising 34 items, 456 higher education students. They attended the degrees of 8 courses at the universities of Porto, Minho and Madeira and the Escola Superior de Música de Braga. After reading and analyzing the items, their combination with the theoretical framework, combining the eigenvalues and the graphical representation of the factors (scree plot graph), the best structure found was 5 factors. We suggest the application of the scale, in a larger and more representative sample, in order to deepen knowledge for its better use in the evaluation of high intellectual capacities.

Keywords: cognitive representations; high intellectual capacities; higher education

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DOS DIPLOMADOS DO ISPGAYA

José Carlos Morais²⁴

Nelson Neves²⁵

Susana Oliveira e Sá²⁶

Resumo

Este artigo tem por base um levantamento de dados realizado no âmbito da monitorização permanente que o ISPGAYA efetua sobre os trajetos académicos e profissionais dos seus diplomados, um procedimento integrado no seu Sistema Interno da Qualidade, indo de encontro a exigências e referenciais de avaliação da A3ES. Recorre-se a um questionário construído para o efeito, intitulado: Questionário sobre as Trajetórias Académicas e Profissionais dos Diplomados do ISPGAYA (QTAPDI). Este levantamento participou por 120 alunos, oriundos de 7 licenciaturas diferentes, que concluíram as suas licenciaturas no período de 5 anos que se estende de 2015 a 2019. A análise quantitativa e descritiva conclui da adequação da oferta educativa da instituição, apontando também, alguns pontos reflexão a incluir na estratégia dessa oferta formativa, concretizadora de expectativas pessoais dos alunos, e indo de encontro às demandas do mercado de trabalho regional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Qualidade; A3ES; ISPGAYA.

²⁴ ISPGAYA; CEOS.PP; CID ISPGAYA.

²⁵ ISPGAYA; CID ISPGAYA.

²⁶ IESF; CIDI.

Introdução

O Instituto Superior Politécnico Gaya tem, como instituição de ensino superior, a missão de promover uma formação de elevado nível, adaptada às necessidades da sociedade moderna e do mercado de trabalho, aliando teoria e prática. Para tal, aposta numa política institucional centrada no diálogo com todos os membros da comunidade educativa e na contínua aferição e avaliação dos seus serviços.

Assim sendo, cientes da necessidade de refletir sobre estas questões, foi criado, em 2008, o **Observatório das Trajetórias dos Diplomados do ISPGAYA (OTDI)** que pretende, essencialmente, produzir, recolher e analisar informação sobre os diplomados no processo de transição para a vida ativa de forma a favorecer a análise dos contextos e dificuldades de inserção profissional, combater eventuais lacunas de formação e desenvolver estratégias de apoio ao diplomado. A sua atuação baseia-se no desenvolvimento de ferramentas de diagnóstico, monitorização e avaliação dos percursos formativos e profissionais dos diplomados, em que se enquadra uma primeira iniciativa levada a cabo no ano letivo de 2007/08 e que passou pela criação de um instrumento de diagnóstico das trajetórias académicas e profissionais dos diplomados do ISPGAYA (2002-2006). Este instrumento – Questionário Trajetórias Académicas e Profissionais do ISPGAYA - foi novamente aplicado em 2010/2011, e em 2018/2019, procurando este último procedimento captar dados dos diplomados relativos ao período de 2014/2019.

Esta iniciativa afigura-se como fundamental para a própria instituição, na medida em que permite também o desenvolvimento e adaptação das suas atividades de formação às necessidades do mercado de trabalho, até porque a predominância de alunos com um perfil de trabalhador estudante se configura como uma realidade indissociável da própria identidade e vida da instituição. Assim sendo, foi a pensar na necessidade de conhecer melhor as suas motivações, expectativas e, face ao surgir de novas e desafiantes realidades de formação e emprego, que o presente estudo se constituiu como uma prioridade.

A monitorização de dados sobre os diplomados do ISPGAYA vai de encontro ao referencial 11 da Avaliação A3ES, relativo a “Gestão da informação”, demonstrando que a instituição *«está dotada de mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades»* (A3ES, 2016, pp. 16-17).

O Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGAYA), criado em 1990 pela Cooperativa de Ensino Politécnico (CEP), pretende formar profissionais que garantam uma atuação e intervenção de qualidade no mercado de trabalho. Todas as suas iniciativas obedecem a um projeto educativo comum que

pretende dar ao aluno uma formação personalizada e integral com base numa especialização científica, cultural e tecnológica, realização profissional e integração sociocultural. De uma forma mais específica pretende: proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior; assegurar a diversificação da formação técnica e profissional; promover a investigação aplicada; desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica; desenvolver serviços de apoio às empresas e à comunidade.

O ISPGAYA está dividido em duas Escolas Superiores: Escola Superior de Ciência e Tecnologia (ESCT) e Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE), que apresentam as seguintes licenciaturas adequadas ao Modelo de Bolonha: Escola Superior de Ciência e Tecnologia (licenciaturas de Engenharia Eletrónica e de Automação, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia de Energias Renováveis) e a Escola Superior de Ciências Empresariais (licenciaturas de Gestão, Contabilidade, Turismo).

Os referenciais A3ES e garantia Interna da qualidade

No rumo das tendências mundiais, foi implementada, com a participação das próprias instituições e por uma Agência de Avaliação e Acreditação independente, criada pelo Governo, para realizar o processo de avaliação e de acreditação levando em conta a avaliação do ensino, da qualificação docente (Sá & Costa-Lobo, 2019), da cooperação internacional, da atividade científica e tecnológica, incluindo os estudantes e entidades externas, como ordens e outras associações públicas profissionais, sendo publico os resultados dos processos.

Sobressaem-se as regras sobre o sistema de qualidade, vindo como consequência do Processo de Bolonha que englobou os sistemas de ensino superior dos países europeus, especialmente, quanto à adoção de formas de garantia de qualidade académica e de sistemas de avaliação externa e de acreditação.

Se antes a maioria dos sistemas universitários da Europa ocidental tinham como tradição a autonomia, por meio de sistemas de avaliação; após Bolonha, verificou-se uma mudança em favor dos sistemas de acreditação, de carácter heterónomo, visando articular a certificação que, simultaneamente, atendam tanto a propósitos nacionais de fortalecimento de qualidade e aumento de competitividade, como também a perspectiva de internacionalização derivadas da integração na esfera económica.

O Terceiro ciclo (2007 - atual) - diante das decisões de um país articulado com a comunidade europeia, com o terreno totalmente sedimentado, o governo português instituiu através do Decreto-lei N. 369/2007 a fundação de direito privado denominada Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino

Superior (A3ES), por tempo indeterminado, autónoma no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios fixados pelo Estado.

A A3ES abrange duas funções, ou seja: a avaliação da qualidade e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, de modo a garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial, em consonância com a inserção do país no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior, instituída pela Lei N. 38/2007, de 16 de agosto, complementada por outras legislações como: Lei N. 74/2006, de 24 de março, alterada pelo Decreto-lei N. 107/2008, de 25 de junho e pelo Decreto-Lei N. 230/2009, de 14 de setembro (Felix, Bertolin, & Polidori, 2017).

A Garantia Interna da Qualidade é um processo de Avaliação Interna, no qual compete a cada instituição definir a sua política para a qualidade e estabelecer o sistema interno de garantia de qualidade que melhor se adapte às suas especificidades, à sua etapa de desenvolvimento e às suas necessidades, obedecendo a princípios comuns, aos padrões e às orientações europeias e aos preceitos legais aplicáveis.

A partir desses elementos, foi desenvolvido um modelo de auditoria para os sistemas de garantia da qualidade, visando à certificação, para o qual foram elaborados: um Manual para o processo de auditoria, um Guião para a Autoavaliação e um Guião para a Elaboração do Relatório de Auditoria, todos disponíveis no *site* da Agência A3ES.

O processo de autoavaliação insere-se no âmbito da avaliação interna e caracteriza-se por um processo planeado, institucional e autónomo, a ser implementado pelas próprias instituições de ensino, tendo por base a consulta e a análise sistemática dos dados da sua atividade. Devem participar os docentes, os estudantes, o pessoal técnico e os diplomados, objetivando promover uma reflexão interna coletiva sobre a instituição e as suas atividades. Necessariamente, esse processo também antecede e serve de referencial básico para os processos de avaliação externa do estabelecimento de ensino ou de seus ciclos de estudos.

Relativamente ao referencial 11 da Avaliação A3ES “Gestão da informação”: *A instituição está dotada de mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades* (A3ES, 2016, pp. 16-17).

Neste âmbito, a instituição:

- Dispõe de mecanismos que permitem obter informação sobre as necessidades e expectativas das diferentes partes interessadas em relação à qualidade das formações e serviços oferecidos;
- Conta com sistemas de recolha de informação fiável para o levantamento de resultados e outros dados e indicadores relevantes, que incluem, nomeadamente:
 - Indicadores-chave de desempenho;

- O perfil da população estudantil;
 - As taxas de progressão, sucesso e abandono dos estudantes;
 - A satisfação dos estudantes com os seus cursos;
 - Os recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes disponíveis;
 - A empregabilidade e percursos profissionais dos graduados.
- Definiu procedimentos para regular e garantir os processos de tomada de decisão relacionados com a utilização dos resultados, bem como as estratégias de atuação para a melhoria dos processos e resultados e o correspondente follow-up;
- Dispõe de formas de envolvimento das partes interessadas, designadamente estudantes e pessoal docente e não-docente, na aferição, análise e melhoria dos resultados.

Objetivos

Este projeto de investigação de carácter institucional pretende, centrando-se no campo de pesquisa das relações entre educação e emprego, contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de inserção profissional dos seus diplomados no sentido de refletir sobre a qualidade da sua formação.

De uma forma mais específica, o presente estudo pretende: caracterizar o perfil académico do diplomado do ISPGAYA; identificar as principais razões para o ingresso no ensino superior e no curso escolhido; detetar a opinião dos sujeitos sobre a qualidade do curso/instituição e competências adquiridas numa perspetiva de preparação para a vida ativa; caracterizar a situação profissional atual dos diplomados; identificar as estratégias de procura do primeiro emprego e as dificuldades encontradas neste processo, assim como o período de tempo associado ao processo de inserção profissional; averiguar o tipo de relação entre a formação adquirida e a situação atual emprego.

Metodologia

Tendo em conta os objetivos do estudo, a metodologia adotada baseou-se na utilização de um questionário realizado especialmente para o efeito: **Questionário sobre as Trajetórias Académicas e Profissionais dos Diplomados do ISPGAYA (QTAPDI)**. Para tanto, procurámos obter o máximo de standardização das respostas, de forma a garantir a sua homogeneidade e a facilitar o seu posterior tratamento estatístico, pelo que foram compostas questões de resposta fechada que se distribuem em

quatro secções distintas: Caracterização; Secção I - Satisfação com o curso/ instituição; Secção II - Inserção e Situação Profissional Atual; Secção III - Necessidade de Formação (Quadro 1):

SECÇÕES	ITEM	OPÇÕES APRESENTADAS
I. Satisfação com o curso/ instituição	Género	Masculino ou Feminino
	Idade	Até 19 anos; 20 aos 25 anos; 26 aos 31 anos; 32 aos 37 anos; 38 aos 43 anos; mais de 44 anos
	Designação	Curso
	Estatuto	Aluno Ordinário /Trabalhador Estudante
	Regime	Regime Diurno/ Regime Pós-Laboral
	Principal razão para o ingresso	Insistência/tradição familiar; Não ter conseguido emprego após o 12º ano; Garantia para a obtenção de emprego; Forma de acesso à profissão desejada; Prestígio social; Remuneração; Gosto pelo estudo/conhecimento ou outra
	Razão para escolha do curso	Por ser um curso com prestígio; Pelas várias saídas profissionais; Pela aquisição de conhecimentos; Por já ter trabalhado na área; Por desejar obter realização profissional; Por permitir desempenhar uma profissão útil; Para desempenhar uma profissão bem remunerada; Influência de familiares/amigos/professores; Por ser um curso para o qual tinha média para entrar; Influência do resultado de testes psicotécnicos ou Outra
	Razão para a escolha do ISPGAYA	Prestígio da instituição; Estabelecimento com o curso pretendido; Horários/ regime pós-laboral; Localização/ Proximidade da residência; Recomendação de amigos/ familiares
	Qualidade	1- Competência científico/pedagógica; 2- Serviços Académicos/Tesouraria; 3- Biblioteca; 4- Centro de Cópias e 5- Instalações e Equipamento
	Apreciação	Apreciação da qualidade da instituição (Escala: de 1= muito baixa até 5= muito alta)
	Nível de competência	1- Saberes específicos; 2- Saberes genéricos/ cultura geral; 3- Capacidade de trabalhar em equipa; 4- Capacidade de liderança /inovação; 5- Comunicação e 6- Espírito crítico
II. Inserção e situação atual	Apreciação global – curso (Escala: 1= muito baixa 5= muito alta)	
	Preparação para a vida profissional (Escala: 1=Muito reduzido 5=Muito elevado)	
	Situação	À procura do 1º emprego; Desempregado; Estudante; Trabalhador-Estudante ou Empregado
	Meio procura de emprego	Resposta a anúncio; Candidatura espontânea; Inscrição no Centro de Emprego; Redes familiares/ amigos/ professores; Canais ligados à instituição; Outro
	Dificuldade	Formação insuficiente; Média obtida no curso; Falta de experiência profissional; Falta de emprego ou Outra
	Período de tempo até à obtenção do 1º emprego	Entrada Imediata; até 3 meses; 3 meses a 6 meses, de 6 meses a 1 ano; entre 1 ano e 2 anos; mais de 2 anos: Já tinha emprego antes Se já tinha emprego antes, a conclusão deste curso implicou alterações? Se sim, de que tipo? Mudança de emprego; Manutenção, com alteração de funções; Manutenção, com alteração de estatuto; Manutenção com alteração remuneratória
	Ramo	Dentro da mesma área de formação; Numa área semelhante; numa área diferente
	Nº empregos	Permanece no 1º, 1, 2, 3, 4 anos ou mais
	Entidade empregadora	Empresa de capital maioritariamente privado; Empresa de capital maioritariamente público; Administração Pública; Instituição Particular de Solidariedade Social; Outro
	Situação Contratual	Contrato de Trabalho sem termo/efetivo; Contrato individual de trabalho com termo; Contrato de prestação de serviços ou Situações de trabalho pontuais/ocasionais.
	Remuneração	< 500 euros; 500 a 749 euros; 750 a 999 euros ; 1000 a 1499 euros; 1500 a 1999 euros; Mais 2000 euros
III. Formação	Permanência	Até 3 meses; 3 meses a 6 meses; de 6 meses a 1 ano; entre 1 ano e 2 anos e mais 2 anos
	Nível de Realização	1- Estabilidade; 2- Autonomia; 3- Condições de trabalho; 4- Remuneração; 5- Utilidade social; 6- Horário; 7- Promoção na carreira; 8- Prestígio da função; 9- Acesso a formação; Apreciação global
	Frequência anterior	Tipo: Pós-Graduação; Mestrado; Doutoramento; Outro(s) Instituição: ISPGAYA ou Outra
	Frequência no futuro	Tipo: Pós-Graduação; Mestrado; Doutoramento; Outro(s) Instituição: ISPGAYA ou Outra

Quadro 1: Secções e questões do Questionário sobre as Trajetórias Académicas e Profissionais do ISPGAYA (QTAPI).

Fonte: própria.

Procedimentos

Os questionários foram disponibilizados via mail endereçado aos diplomados, o qual apresentava um link para um formulário Google onde se encontra o questionário²⁷. Este procedimento foi antecedido de um contato telefónico com os diplomados, sensibilizando-os para a importância da participação no estudo, garantindo-se o anonimato dos respondentes e a confidencialidade dos dados obtidos, tendo os sujeitos sido informados das motivações do estudo a nível institucional, e dos objetivos específicos do estudo, também presentes na introdução do próprio questionário. A recolha de dados estendeu-se de abril a outubro de 2020. As análises foram efetuadas com recurso ao *software* de análise estatística, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS® - v.21.0).

Participantes

Partindo de uma população de 188 sujeitos, que correspondem ao total de alunos diplomados nas Licenciatura em Engenharia Eletrónica e de Automação, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia de energias Renováveis, Gestão, Contabilidade e Turismo, entre os anos letivos de 2014-2015 e 2018-2019, foi enviado o link do questionário para a população em estudo tendo sido recebidas 120 respostas, o que aponta para um retomo, satisfatório, de 56,9%. A composição da amostra é detalhada na tabela 1.

Curso de Licenciatura	2014/2015 – 2019/2020			
	Diplomados	Inquiridos	Inquiridos por curso %	Peso % do curso na amostra
Engenharia Informática	32	24	75	20
Engenharia Eletrónica e de Automação	19	9	47	7,5
Engenharia Mecânica	42	17	40	14,2
Engenharia de Energias Renováveis	21	12	57	10
Licenciatura em Gestão	33	24	72,7	20
Licenciatura em Turismo	42	21	50	17,5
Licenciatura em Contabilidade	25	13	52	10,8
Total	211	120	56,9	100

Tabela 1: composição da amostra

Fonte: própria.

²⁷ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScXwmH9_esPdAsJgB_rCPcif_RkzDvLn-WKIP8qpUmwzs1_tw/viewform?vc

Resultados

Caracterização dos sujeitos

As variáveis que foram consideradas para a caracterização global dos sujeitos foram o género e a idade, seguidas por variáveis relativas ao estatuto e regime de frequência (Tabela 2).

Ano de conclusão do curso	2015		2016		2017		2018		2019		2015-2019	
Género	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculino	18	69,2	13	68,4	12	57,1	17	77,3	19	59,4	79	65,8
Feminino	8	30,8	6	31,6	9	42,9	5	22,7	13	40,6	41	34,2
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100
Idade	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
20 a 25 anos	2	12,5	0	0	4	19	11	40,7	19	59,2	36	30
26 aos 31 anos	9	56,3	10	52,6	11	52,4	5	18,5	7	21,9	42	35
32 aos 37 anos	7	43,8	1	5,3	4	19	3	11,1	3	9,4	18	15
38 aos 43 anos	3	18,8	2	10,6	1	4,8	1	3,7	0	0	7	5,8
Mais de 44 anos	5	31,3	6	31,6	1	4,8	2	7,4	3	9,4	17	14,2
Total	16	100	19	100	21	100	27	100	32	100	120	100
Estatuto	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aluno Ordinário	8	30,8	8	42,1	10	45,5	10	45,5	21	67,7	57	47,5
Trabalhador-Estudante	18	69,2	11	57,9	12	50	12	44,5	10	32,3	63	52,5
Total	26	100	19	100	22	100	22	100	31	100	120	100
Regime	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Diurno	6	25	8	27,6	11	52,4	9	40,9	25	78,1	61	50,8
Pós-laboral	18	75	11	37,9	10	47,6	13	59,1	7	21,9	59	49,2
Total	24	100	29	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 2: Caracterização dos sujeitos.

Fonte: própria.

A análise dos dados obtidos indica que a maioria dos sujeitos que acederam a participar no estudo é do género masculino (65,8%), com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos (30%) e os 26 e os 31 anos (35%). De entre os sujeitos participantes, 52,5% frequentou o seu curso usufruindo do estatuto de trabalhador-estudante e 49,2% no regime pós-laboral.

Os dados revelam a tendência para uma população de género masculino na instituição, dado o peso dos cursos de engenharia no instituto e seguindo a tendência dos alunos das engenharias em Portugal. Uma característica reveladora das dinâmicas associadas ao percurso escolar dos sujeitos prende-se com a idade, tendo-se constatado que estamos perante uma população relativamente heterogénea do ponto de vista etário, com percursos escolares nem sempre lineares e, muitas vezes,

interrompidos para dar lugar ao emprego, pelo que é bem patente a predominância de alunos que, na qualidade de trabalhador estudante, frequentaram as aulas em horários pós-laborais.

Se por um lado encontramos um conjunto restrito de sujeitos com idade e estatuto/regime de frequência que seguiu um percurso relativamente linear, encontramos um outro conjunto bem mais significativo com trajetórias escolares descontínuas e onde o investimento num percurso escolar surge mais tarde e coincidindo com um percurso profissional no mundo do trabalho.

Esta predominância de alunos trabalhadores-estudantes é um dos principais fatores que caracteriza a instituição, ainda que os valores assumidos na análise de dados efetuada possam ainda ser mais expressivos, uma vez que tendem a existir estudantes que embora trabalhem a tempo parcial ou a tempo inteiro não usufruem de tal estatuto.

Um fator que contribui para este perfil é também o facto de o conjunto de licenciaturas que constam da oferta formativa da instituição ser constituído por áreas profissionais que assumem um relevo assinalável na área geográfica em que a instituição se inscreve, não só em função das necessidades identificadas de formação de nível superior e de carácter politécnico, como também dada a escassez de oferta formativa a este nível no panorama do ensino superior, especialmente privado, na região norte do país.

Satisfação com o curso/ instituição

De forma a tentar compreender as dinâmicas formativas por que passaram os diplomados e, do ponto de vista institucional, avaliar a qualidade da oferta formativa bem como determinar a capacidade de atracção destes diplomados para novas ofertas formativas foi desenhada uma secção inicial do questionário que compreendia seis itens essenciais divididos em dois momentos associados ao ingresso no ensino superior: antes do ingresso (razões para a escolha do curso e instituição) e após a conclusão do curso (apreciação relativamente à qualidade do curso e instituição, nível de competência adquirida e preparação para a vida profissional).

Razões para o ingresso no ensino superior

No sentido de realizar um levantamento das razões de ingresso no ensino superior por parte dos diplomados do ISPGAYA no período em análise, apresentámos um conjunto de razões, que se ligam também com as razões da escolha de cada curso em particular (ver tabela 3)

Ano de conclusão do curso	2015		2016		2017		2018		2019		2015-2019	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Forma de acesso à profissão desejada	12	46,2	7	36,8	2	9,5	6	27,3	16	50	43	35,8
Garantia para a obtenção de emprego	2	7,7	4	21,1	4	19	4	18,2	5	15,6	19	15,8
Gosto pelo estudo/conhecimento	7	26,9	6	31,6	11	52,4	9	40,9	7	21,9	40	33,3
Insistência\ tradição familiar	2	7,7	0	0	2	9,5	0	0	0	0	4	3,3
Mais valia profissional	0	0	0	0	1	4,8	0	0	0	0	1	0,8
Não ter conseguido emprego após o 12º	2	7,7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7
Progressão na carreira	0	0	0	0	1	4,8	1	4,5	0	0	2	1,7
Progressão na carreira e realização	1	3,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Progressão profissional	0	0	1	5,3	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Realização pessoal	0	0	0	0	0	0	1	4,5	0	0	1	0,8
Remuneração	0	0	0	0	0	0	1	4,5	4	12,5	5	4,2
Outra	0	0	1	5,3	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 3: razões para o ingresso no ensino superior

Fonte: própria.

As quatro razões listadas na tabela que reúnem mais observações são «forma de acesso à profissão desejada», com 35,8% das respostas, o «gosto pelo estudo/ conhecimento», com 33,3% das respostas, «garantia para a obtenção de emprego», com 15,8%, seguidas da «remuneração», com 4,2% das observações.

Estamos perante um público do ensino superior que decide apostar na formação por razões pragmáticas e que se prendem com a estabilidade profissional, sendo de ressaltar que o gosto pelo estudo e pelo conhecimento está presente de forma muito significativa.

Razões para a escolha do curso

A escolha do curso é o primeiro passo do percurso académico que, para ser eficaz, deve tentar conjugar inúmeros aspetos como sejam os gostos, apetências/competências pessoais e, por outro lado, aspetos tão diversos como a oferta formativa disponível na região/país, média de entrada requerida, necessidade de deslocação, despesas associadas a uma eventual estada, entre muitas outras.

Assim sendo, procurando determinar as razões dos sujeitos para a escolha do curso foram apresentadas opções de resposta que procuravam ir ao encontro da variedade de possibilidades subjacentes à heterogeneidade de sujeitos, nomeadamente componentes associadas tanto às suas motivações de carácter pessoal como de cariz profissional (Tabela 4).

Ano de conclusão Razões para a escolha do curso	2015		2016		2017		2018		2019		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Por ser um curso com prestígio	7	13,2	1	3,1	3	6,8	2	4,3	4	5,4	17	6,8
Pelas várias saídas profissionais	13	24,5	6	18,8	13	29,5	13	28,3	23	31,1	68	27,3
Aquisição de conhecimentos de interesse pessoal	10	18,9	5	15,6	9	20,5	8	17,4	11	14,9	43	17,3
Por já ter trabalhado na área	6	11,3	5	15,6	4	9,1	5	10,9	4	5,4	24	9,6
Por desejar obter realização profissional	6	11,3	7	21,9	7	15,9	12	26,1	13	17,6	45	18,1
Por permitir desempenhar uma profissão útil	3	5,7	3	9,4	3	6,8	4	8,7	10	13,5	23	9,2
Desempenhar uma profissão bem remunerada	2	3,8	1	3,1	0	0,0	0	0,0	6	8,1	9	3,6
Por influência de familiares/amigos/professores	3	5,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,7	5	2
Dar seguimento à área em que já estava	0	0,0	1	3,1	2	4,5	1	2,2	0	0,0	4	1,6
Influência de testes psicotécnicos	1	1,9	1	3,1	0	0,0	0	0,0	1	1,4	3	1,2
Outra	2	3,8	2	6,3	3	6,8	1	2,2	0	0,0	8	3,2
Total	53	100	32	100	44	100	46	100	74	100	249	100

Tabela 4: Razões para a escolha do curso

Fonte: própria.

No quadro acima, construído com base respostas múltiplas (escolha múltipla), os sujeitos apontam como razões principais para a escolha do curso o facto de, desta forma, poderem ter saídas profissionais (27,3%), por desejarem obter realização profissional (18,1%), e pretenderem adquirir conhecimentos de interesse pessoal (17,3%). O facto de terem já trabalhado na área pesa também, com o terceiro maior valor - 9,6% do conjunto das respostas. Com valores mais baixos, entre outras razões para a escolha do curso, encontramos o prestígio do curso, com 6,8 % das respostas e a possibilidade de desempenhar uma profissão bem remunerada, com 3,6%.

Dadas as conjunturas atuais a nível socioeconómico, facilmente compreendemos como os fatores “saídas profissionais” e o interesse pessoal em adquirir conhecimentos assumem tanto peso. No fundo, o fator remuneratório, aparece como destacado para os sujeitos, mas os inquiridos também valorizam a o facto de pretenderem obter realização profissional ou desempenharem uma profissão útil, entre outros fatores. Denota-se também nas respostas o peso do prestígio do curso escolhido. Por outro lado, a própria escolha do curso está relacionada com o facto de os sujeitos já terem trabalhado/trabalharem na área em que se inscreve o curso, o que leva a refletir sobre o quanto o acesso a uma licenciatura se pode configurar como a possibilidade de usufruir de um estatuto profissional diferente e obter realização profissional.

Na verdade, e tendo em conta o indicador de um grande número dos sujeitos ser trabalhador-estudante, podemos levantar, inclusivamente, a possibilidade de o acesso a uma formação de nível superior ser, do seu ponto de vista, a possibilidade de consolidar a sua situação profissional atual, ascender a um nível remuneratório mais elevado e assim atingir a referida realização profissional.

Razões para a escolha da instituição

Dada a natureza da instituição a que se refere o estudo, a questão das razões para a sua escolha afigura-se de vital importância para a aferição dos fatores que se constituem como as principais mais-valias da instituição. Nas opções apresentadas inscreveram-se desde aspetos de fundo associados ao prestígio da própria instituição nas suas componentes científico-pedagógicas e qualidade da formação ministrada, até questões associadas à localização e horários de funcionamento das aulas (Tabela 5).

Ano de conclusão do curso	2015		2016		2017		2018		2019		Total	
Razões para a escolha da instituição	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Prestígio da instituição	7	10,8	4	10,8	3	7	0	0	2	3,1	16	6,5
Estabelecimento com o curso pretendido	15	23,1	11	29,7	15	34,9	12	32,4	27	42,2	80	32,5
Horários/ regime pós-laboral	10	15,4	6	16,2	8	18,6	7	18,9	7	10,9	38	15,4
Localização/ proximidade da residência	21	32,3	10	27	9	20,9	9	24,3	18	28,1	67	27,2
Recomendação de amigos/familiares	11	16,9	5	13,5	6	14	5	13,5	3	4,7	30	12,2
Publicidade/ anúncios	0	0	0	0	2	4,7	0	0	2	3,1	4	1,6
Reingresso	1	1,5	0	0	0	0	0	0	1	1,6	2	0,8
Outra	0	0	1	2,7	0	0	4	10,8	4	6,3	9	3,7
Total	65	100	37	100	43	100	37	100	64	100	246	100

Tabela 5: Razões para a escolha da Instituição

Fonte: própria.

A análise dos dados obtidos indica que os fatores localização/ proximidade da residência (com 27,2%), o facto de possuir o curso pretendido (32,5%), bem como os regimes de frequência disponibilizados e horários (15,4%), reúnem as observações mais significativas. Estes são os fatores que mais determinam a escolha da instituição em causa, seguidas da recomendação de amigos e familiares (12,2%), do prestígio da instituição (6,5%), e de outras razões (3,7%).

A este nível interessa também começar por ter em consideração o tipo de sujeitos que se constitui como o público-alvo da instituição. Assim sendo, tendo em conta que este público-alvo se caracteriza por ser trabalhador-estudante e, por este motivo, escolher frequentar as aulas em regime pós-laboral, é natural que o facto de esta possuir o curso pretendido e a localização/proximidade da residência associadas aos horários e regime pós-laboral sejam fatores de destaque para a escolha da referida instituição. Por outro lado, e dado o facto desta escolha estar normalmente envolta em contextos de incerteza e de informação limitada, é compreensível que estes procurem obter informação junto dos seus familiares e amigos ou mesmo colegas de trabalho, principalmente os que se encontram a frequentar a mesma instituição, ou até o mesmo curso.

Na realidade, a própria instituição acaba por centrar também a sua estratégia de divulgação e a consolidação do seu prestígio neste conjunto de relações informais que legitimam a sua qualidade e a circunscrevem também como uma opção, sobretudo devido à posição geográfica estratégica da própria instituição que oferece licenciaturas em áreas de relevo para a região.

Qualidade do curso/ instituição

Este item assume, no enquadramento dos objetivos principais do estudo, um papel central. Nele assenta todo o esforço de aferição da qualidade da formação ministrada, não só do ponto de vista dos alunos que anualmente procedem a esta avaliação como parte dos mecanismos internos da própria instituição, mas também de uma perspetiva muito mais global e tendo como ponto de referência todo o percurso académico e a experiência no mundo profissional como diplomados da referida instituição.

Preparação para a vida profissional

Os sujeitos avaliaram o nível de preparação para a vida profissional de acordo com a sua experiência, tendo como ponto de referência uma escala de cinco itens (de 1= Muito má preparação a 5= Muito boa preparação) (Tabela 8).

PREPARAÇÃO PARA A VIDA PROFISSIONAL					
média					
Por ano de conclusão	2015	2016	2017	2018	2019
	3,7	3,7	3,9	3,5	3,8
Média nos cursos para o período	3,6 Desvio padrão 0,9				

Tabela 8: Nível de preparação para a vida profissional

Fonte: própria.

Pela análise da tabela podemos concluir que, segundo os sujeitos, o nível de preparação para a vida profissional se situa nos 3,6. Ainda que se trate da quantificação de um indicador por demais subjetivo e variável consoante a área profissional e experiência de cada sujeito, o estudo do valor indicado permite, para além de conhecer as opiniões dos licenciados sobre a preparação dos cursos que

frequentaram, medir a adequação da formação fornecida às exigências/contingências do mercado de trabalho.

Com efeito, é de assinalar o facto de o valor obtido se situar acima do nível intermédio, o que se afigura como bastante satisfatório. Na verdade, há que considerar que geralmente, nesta avaliação ressalta a natural incapacidade de os próprios sujeitos fazerem esta avaliação e assim, abstrair-se, na medida do possível de fatores como a experiência pessoal no que toca a relação com o próprio curso/instituição/docentes e colegas, o contexto pessoal/profissional em que a inserção profissional ocorreu/ se alterou e as contingências associadas à evolução do conhecimento/tecnologias que, sobretudo na área das ciências e engenharias, é particularmente relevante.

Inserção e situação profissional atual

A inserção profissional pode ser caracterizada como sendo o momento de transição entre o sistema de educação/ formação e a obtenção de um emprego, pelo que é um processo complexo e no qual interagem fatores de natureza diversa como sejam a conjuntura económica, as políticas de emprego, tudo em conjugação com as características socioeconómicas dos diplomados, o seu perfil profissional e leque de competências associadas ao diploma adquirido.

O processo de inserção profissional dos diplomados tem sido objeto de uma atenção crescente, constituindo-se como um tema privilegiado de debate e reflexão, especialmente no contexto do ensino superior português onde estas questões têm vindo a assumir uma visibilidade crescente e onde se multiplicam iniciativas de investigação neste domínio.

A análise dos fatores associados à inserção e situação profissional dos sujeitos permite-nos ter uma visão mais centrada dos seus percursos de inserção, caracterizar o processo de obtenção do primeiro emprego assim como alguns dos principais atributos desse mesmo emprego. Por outro lado, procura-se detetar e avaliar as estratégias de obtenção do emprego e tipificar a estrutura de oportunidades do mercado de trabalho.

Neste domínio salienta-se o papel das instituições e atores sociais que integram o sistema de transição profissional e que estruturam os fluxos de acesso e mobilidade assim como a relação entre a oferta e a procura: empresas, centros de emprego e de formação profissional, associações empresariais, entre outros.

A nível das instituições de ensino superior uma das iniciativas com maior destaque e relevância a este nível prende-se com a criação de observatórios para a análise do processo de inserção profissional

e de redes de acompanhamento e orientação que facilitem e promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos diplomados na fase de transição para a vida ativa, procurando, numa perspetiva de intervenção vocacional, fazer convergir as exigências do mercado e o seu perfil de competências e qualificações.

Situação Profissional atual

Tendo em conta que estamos longe dos períodos marcados pela plena facilidade no acesso e manutenção do emprego por parte dos diplomados do ensino superior, importa caracterizar os diferentes tipos de situação profissional e que determinam a eficácia do processo de inserção profissional. Assim sendo, e assumindo-se como uma das variáveis em estudo de maior relevância, encontramos a situação profissional dos sujeitos, tendo sido consideradas possibilidades que vão desde estar à procura do primeiro emprego, estar desempregado, estar empregado ou ser trabalhador-estudante (Tabela 9).

Situação Profissional atual	2015		2016		2017		2018		2019		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Trabalhador – Estudante	0	0	2	10,5	1	4,8	3	13,6	4	12,5	10	8,3
Empregado	25	96,2	13	68,4	18	85,7	17	77,3	18	56,3	90	75
Estudante	0	0	1	5,2	0	0	1	4,5	4	12,5	6	5
Desempregado	1	3,8	2	10,5	1	4,8	1	4,5	5	15,6	10	8,3
Não sabe/ não responde	0	0	1	5,2	1	4,8	0	0	1	3,1	1	0,8
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 9: Situação profissional atual

Fonte: própria.

Os dados obtidos indicam que apenas 8,3% dos diplomados se encontravam desempregado aquando do preenchimento do questionário, sendo que 8,3% são trabalhadores-estudantes e 5% estudantes.

A análise do processo de inserção dos diplomados evidencia um conjunto de resultados bastante positivos. Contudo, não nos podemos alhear do facto de estarmos perante uma significativa heterogeneidade de situações, em virtude de estarmos a considerar diferentes anos de conclusão do curso. Apesar de tudo, há que ter também em consideração primeiro a vertente politécnica da formação e, portanto, a dimensão profissionalizante da sua orientação vocacional, assim como o facto de um

número bastante significativo de sujeitos já durante o próprio percurso académico estarem empregados e a estudar recorrendo ao estatuto de trabalhador-estudante.

Principal meio de procura de emprego

No processo de transição, a capacidade de formulação de estratégias de inserção profissional passa, cada vez mais, pelo conhecimento das técnicas de procura de emprego, participação eficiente em entrevistas de emprego, pela aprendizagem contínua/ ao longo da vida, requalificação ou reconversão profissional e pelo empreendedorismo.

Para o caso dos sujeitos que estão/estiveram empregados foi colocada uma questão sobre o principal meio de procura de emprego tendo as opções apresentadas abrangido desde a resposta a anúncio até à utilização de canais ligados à instituição, passando pela candidatura espontânea, inscrição no Centro de Emprego e contactos através das redes familiares/amigos/professores (Tabela 10).

Principal meio de procura de emprego	2015		2016		2017		2018		2019		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Candidatura espontânea	5	19,2	7	36,8	5	23,8	6	27,3	0	0	23	19,2
Redes sociais e Internet	5	19,2	1	5,3	4	19	3	13,6	8	25	21	17,5
Redes familiares/ amigos/ professores	5	19,2	2	10,5	3	14,3	2	9,1	2	6,3	14	11,7
Canais ligados ao estabelecimento de ensino	0	0	1	5,3	1	4,8	0	0	2	6,3	4	3,3
Resposta a anúncio	6	23,1	3	15,8	7	33,3	4	18,2	5	15,6	25	20,8
Criação do próprio emprego	2	7,7	1	5,3	0	0	0	0	0	0	3	2,5
Inscrição no centro de emprego	0	0	1	5,3	0	0	0	0	2	6,3	3	2,5
Procurado pelo empregador	0	0	0	0	0	0	2	9,1	0	0	2	1,7
Por convite	1	3,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8
Já se encontrava a trabalhar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,1	1	0,8
Contratado pela empresa onde estagiou	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,1	1	0,8
Outra opção/ não respondeu	2	7,7	3	15,8	1	4,8	5	22,7	7	21,9	18	15
Não aplicável	0	0	0	0	0	0	0	0	4	12,5	4	3,3
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 10: principal meio de procura de emprego

Fonte: própria.

Relativamente a esta questão, foram obtidos dados que vão no sentido de indicar que a resposta a anúncio reúne o valor mais alto com quase 21% de respostas, e 17,5 % dos diplomados conseguiram emprego por recurso às redes sociais e Internet. A candidatura espontânea continua a ser um fator preponderante na obtenção de emprego, reunindo o valor de 19,2%. Os familiares, amigos ou

professores reúnem o 4º valor mais significativo, com 11,7% Na opção «centro de emprego» o valor é de 2,5 %.

Face aos dados obtidos, é evidente uma atitude planeada por parte dos diplomados na procura de emprego com base na resposta às oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho e que vai no sentido de uma maior formalização do funcionamento do mercado de trabalho, com uma enorme relevância para a candidatura espontânea e para as redes de familiares amigos e professores, mas com um fator de peso cada vez maior que é o papel da internet e redes sociais na procura de emprego. É também de assinalar a capacidade de iniciativa individual protagonizada pela candidatura espontânea, já referida, e a utilização de outros meios não identificados e que poderão passar, nomeadamente, pelo recurso a concursos públicos ou mesmo à criação do próprio emprego.

Assim sendo, e procurando avaliar as dificuldades sentidas pelos diplomados no contexto de inserção profissional, foram apresentadas as possibilidades de a formação ser insuficiente, ter falta de experiência profissional e de falta de emprego na área do curso (Tabela 11).

Principal dificuldade na procura de emprego	2015		2016		2017		2018		2019		total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Formação insuficiente	0	0	1	5,3	2	9,5	2	9,1	4	12,5	9	7,5
Falta de experiencia profissional	14	53,8	9	47,4	9	42,9	11	50	11	34,4	54	45
Falta de emprego na área do curso	1	3,8	0	0	3	14,3	2	9,1	4	12,5	10	8,3
Média obtida no curso	1	3,8	1	5,3	1	4,8	0	0	0	0	3	2,5
Não tive dificuldade	4	15,4	3	15,8	2	9,5	1	4,8	2	6,3	12	10
Outras situações/ razões	0	0	1	5,3	2	9,5	2	9,1	0	0	5	4,2
Não aplicável	1	3,8	2	10,5	0	0	0	0	3	9,4	6	5
Não sabe/ não responde	5	20,8	2	10,5	2	9,5	4	19	7	21,9	24	20
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 11: principal dificuldade na procura de emprego.

A análise dos dados indica que a maior parte dos sujeitos (45%) indica a falta de experiência profissional como a principal dificuldade na procura de emprego. A formação insuficiente reúne 7,5% e apenas 8,3% afirmam ter-se devido à falta de emprego na área do curso. De referir que 10% dos diplomados afirmam não ter sentido dificuldade na procura de emprego. Um conjunto disperso de razões é incluído na categoria «outras situações/ razões».

Nos valores obtidos, é saliente que a formação insuficiente apresenta-se como uma dificuldade no acesso ao emprego. A qualidade da formação ministrada e a adequação dos cursos ao mercado de trabalho já foram referidos, de modo que interpretamos estes dados com algum cuidado.

Período até à obtenção do 1º emprego

A inserção profissional tem-se caracterizado como um processo não automático, pouco linear ou até híbrido que pressupõe uma série de etapas transitórias, com alternância de períodos de formação, de desemprego e de atividade profissional, sem configurar um padrão contínuo. Por outro lado, esta insegurança e baixas expectativas, relativamente ao emprego ou, em casos extremos, as situações de desemprego prolongado potenciam o desenvolvimento de sentimentos de frustração e depressão que, em algumas áreas, antecedem, inclusivamente, a conclusão do próprio curso.

Desta forma, a indicação do período até à obtenção do primeiro emprego afigurou-se como um dos aspetos a considerar para a análise da inserção profissional dos diplomados, por isso foram apresentadas a possibilidade de ter havido uma entrada imediata, os sujeitos já terem emprego antes ou a obtenção de emprego de entre períodos de tempo determinado (Tabela 12).

Período até à obtenção do 1º emprego	2015		2016		2017		2018		2019		total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Entrada imediata	4	15,4	4	21,1	7	33,3	2	9,1	4	12,5	21	17,5
até 3 meses	3	11,5	0	0,0	2	9,5	4	18,2	5	15,6	14	11,7
3 a 6 meses	4	15,5	0	0,0	2	9,5	1	4,5	2	6,3	9	7,5
de 6 meses a 1 ano	4	15,4	3	15,8	4	19,0	2	9,1	1	3,1	14	11,7
entre 1 e 2 anos	1	3,8	0	0,0	0	0,0	1	4,5	2	6,3	4	3,3
Mais de 2 anos	1	3,8	1	5,3	0	0,0	0	0,0	1	3,1	3	2,5
Já tinha emprego antes	9	34,6	8	42,1	6	28,6	10	45,5	10	31,3	43	35,8
Outra	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,1	1	0,8
Não sabe/ não responde	0	0,0	3	15,8	0	0,0	2	9,1	4	12,5	9	7,5
Não aplicável	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,3	2	1,7
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 12: Período até à obtenção do 1º emprego

Os dados obtidos indicam que a maior parte (35,8%) já tinha emprego antes, 17,5% teve entrada imediata, 11,7, encontrou emprego até 3 meses após conclusão do curso. Em 7,5% dos casos verificou-se que encontraram emprego num período de 6 meses a 1 ano, e 11,7% de 6 meses a 1 ano. Num período de 1 a 2 anos, temos 3,3% dos registos, e em mais de 2 anos temos 2,5% de observações. Relativamente ao tempo de espera até à obtenção de emprego, os sujeitos parecem aceder ao primeiro emprego com uma relativa rapidez. Na verdade, e conhecendo o perfil essencialmente de trabalhador-estudante dos diplomados, facilmente percebemos como a grande maioria ou já se encontrava a trabalhar, ou começou imediatamente a trabalhar ou o tempo de procura de emprego não excedeu os três meses, podendo ir até um ano.

Conclusão de curso e alterações no emprego

Considerando o esforço e empenhamento implicados na conjugação do percurso profissional com o percurso académico de cada trabalhador-estudante, facilmente percebemos como o projeto de vida se vai centrar na exploração das novas oportunidades possibilitadas pelo diploma, de forma a (re)direcionar as suas trajetórias e a moldar a sua relação com o trabalho em função do seu novo perfil profissional. Nesta perspetiva, a passagem para a vida ativa já não é encarada como um fenómeno de transição, mas de ajustamento às novas qualificações e (re)adaptação da carreira profissional protagonizada pela mudança de emprego ou pela sua manutenção com alterações mais ou menos significativas. Assim sendo, e centrando a atenção nos sujeitos que já tinham emprego antes de terminar o curso, tornou-se pertinente colocar a questão de se a sua conclusão implicou alterações no seu emprego e, caso tenham existido, de que tipo (alteração de funções, estatuto, remuneração ou mesmo uma mudança de emprego) (Tabela 13).

Conclusão de curso e alterações no emprego	2015		2016		2017		2018		2019		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sim	12	46,2	7	36,8	6	28,6	8	36,4	8	25,	41	34,2
Não	7	26,9	8	42,1	9	42,9	4	18,2	16	50	44	36,7
Não sabe/ não responde	7	26,9	4	21,1	6	28,6	10	45,5	8	25	35	29,2
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100
Tipo de alteração no contexto de emprego	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mudança de emprego	10	38,5	2	10,5	5	23,8	5	22,7	4	12,5	26	21,7
Manutenção, com alteração de funções	4	15,4	1	5,3	1	4,8	2	9,1	1	3,1	9	7,5
Manutenção, com alteração de estatuto	1	3,8	1	5,3	1	4,8	0	0	2	6,3	5	4,2
Manutenção, com alteração remuneratória	2	7,7	3	15,8	2	9,5	1	4,5	1	3,1	9	7,5
Outra	1	3,8	2	10,5	3	14,3	4	18,2	6	18,2	16	13,3
Não sabe/não responde	8	30,8	10	52,6	9	42,9	10	45,5	18	56,3	55	45,8
Total	26	100	19	100	21	100	22	100	32	100	120	100

Tabela 13: Conclusão do curso e alterações no emprego

Os dados obtidos indicam-nos que a conclusão do curso não implicou alterações no emprego de 36,7% dos sujeitos que responderam à questão, embora 34,2% tenha sentido alterações no que respeita a mudança de emprego. Em 21,7% das respostas os diplomados afirmam ter mudado de emprego, sendo que nos casos em que houve manutenção do emprego, ocorreram alterações de funções, remuneratórias ou de funções.

Os dados são muito positivos, de um modo global, acerca da possibilidade de alteração da condição social dos diplomados pelo facto de terem concluído a sua licenciatura. Correspondem a mudanças que se configuram configurou-se como o processo natural, que já se antevia desde a opção pelo investimento num curso de ensino superior.

Já nos casos em que essas mudanças se repercutiram ao nível laboral é de salientar o facto de o estatuto profissional e a remuneração se terem constituído como os aspetos que sofreram alterações, e não tanto as funções desempenhadas. Esta observação vem reforçar a ideia de que, de facto, o diploma funciona, fundamentalmente, como o desencadeador de processos de reconhecimento de competências e de prestígio o que, na realidade, se traduz não necessariamente na mudança de funções, o que é significativo, mas no usufruir de regalias de carácter hierárquico e, consequentemente, remuneratório.

Conclusões

O presente estudo pretendeu contribuir essencialmente para uma caracterização dos percursos académicos e avaliação das condições de inserção na vida profissional dos diplomados do ISPGAYA, entre os anos letivos de 2014-2015 e 2018-2019.

Constatamos o baixo índice de desemprego e o curto período de inserção profissional, são influenciados pelo elevado número de trabalhadores estudantes que caracterizam a própria instituição e que fazem com que a própria (re)inserção profissional seja um processo natural e não se constitua como a grande barreira a transpor após a obtenção do diploma.

De uma forma geral, podemos dizer que os diplomados do ISPGAYA que procuraram emprego após a licenciatura o fizeram utilizando, principalmente, as redes sociais e a internet, candidatura espontânea, resposta a anúncio ou recorrendo às redes familiares/ amigos/ professores.

Os diplomados apresentam mobilidade profissional, de forma a melhorarem as condições de emprego e a elevarem os seus índices de satisfação pessoal e profissional que se associam essencialmente à utilidade social das suas funções e às condições de trabalho, em desfavor de aspetos mais objetivos associados, nomeadamente à remuneração.

Em síntese, importa ressaltar o fato dos resultados obtidos no presente estudo projetarem uma imagem global de eficiência na formação ministrada e de satisfação por parte dos diplomados, o que se configura, sobretudo atualmente, como um fator de contentamento e realização dos objetivos e projeto educativo da própria instituição.

Na verdade, este tipo de investigação de carácter institucional facilita a análise e intervenção a propósito da qualidade dos serviços e abre perspetivas sobre capacidade de projeção e evolução da própria instituição. Assumindo o objetivo de melhoria contínua da instituição e da sua oferta formativa, vamos de encontro ao referido referencial 11 da A3ES, garantindo os mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades. Com este estudo contribuímos para a obtenção de informação sobre as necessidades e expectativas das diferentes partes interessadas em relação à qualidade das formações e serviços oferecidos. Demonstramos, também, que a instituição conta com sistemas de recolha de informação fiáveis para o levantamento de resultados e outros dados e indicadores relevantes, que incluem, nomeadamente: o perfil da população estudantil; a satisfação dos estudantes com os seus cursos; a empregabilidade e percursos profissionais dos graduados. Envolvemos partes interessadas na aferição dos resultados.

Bibliografia consultada

- A3ES (2016a). Referenciais para os Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior. Disponível em: http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ReferenciaisSIGQ_201610.PDF [acedido em novembro de 2018].
- A3ES (2016b). *Auditoria dos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de ensino Superior. Manual para o Processo de Auditoria*. Disponível em: http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ManualAuditoria_1.2_201610.PDF
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [acedido em maio de 2018].
- Almeida, A.J., Vaz, I., Marques, M.A., Dominginhos, P. (2007). *Inserção Profissional dos Licenciados pela ESCE - Relatório do Inquérito realizado em 2006/07*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Almeida, C. (1993). *Inserção na vida profissional dos diplomados pela Escola Superior Agrária de Castelo Branco*. Tese de Mestrado. Vila Real: U. Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Alves, M. (1997). *A inserção na vida activa de jovens diplomados do ensino superior: Contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/ Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, N. (2000). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Arroteia J. & Martins, A. M. (1998). *Inserção profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro: trajectórias académicas e profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R. L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Baptista, M.L. (1996). *Os diplomados do ensino superior e o emprego. A problemática da inserção na vida activa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caleiro, A. (2003). *Impactes das Instituições de Ensino Superior no Território: Estudo do caso da Universidade de Évora* (Documento de Trabalho N.º 2003/02). Évora: Departamento de Economia da Universidade de Évora. Disponível em http://www.decon.uevora.pt/get_file.php3?id=429 e acedido em 20 de Junho de 2008.
- Cruz, M.B. & Cruzeiro, M.E. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação. ME/DEPGEF.
- Duarte, T. (Coord) (1999). *Educação, emprego e transição para a vida activa: uma aproximação ao caso português / Sistema de Observação dos Percursos de Inserção dos Diplomados*. Lisboa: INOFOR.
- Estanque, E. & Nunes, J. (2001). A Universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S.

- Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires, *Actas do Seminário: Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo*, Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Felix, G. T., Bertolin, J. G., & Polidori, M. M. (2017). Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 35-54. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100003>
- Figueiredo, O. (2002). *Resultados do Inquérito aos Recém-Licenciados. Licenciados em Economia e em Gestão no ano lectivo de 1999/2000*. Gabinete de Apoio ao Aluno. Porto: Faculdade de Economia Universidade do Porto.
- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., & Ambrósio, T. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Gonçalves M. (1997). *Jovens, Educação e Trabalho: Contributos para a Análise dos Percursos Sócio-Profissionais de Diplomados Universitários*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma: A inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Gonçalves, C. M., Parente, C. & Veloso, L. (2001). Licenciados em sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, XI, 31-95.
- Gonçalves, C. M., Parente, C. & Veloso, L. (2004). Licenciados em sociologia e mercado de trabalho na transição do milénio. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, 14, 253-297.
- Gonçalves, M. M. (2007). *Educação, Trabalho e Família: trajectórias de diplomados universitários*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Departamento Ciências da Educação da U. de Aveiro
- Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) (2000). *Inquérito Piloto dos Diplomados do Ensino Superior -1999 - Primeiros Resultados*. Observação de Percursos de Inserção de Diplomados no Ensino Superior (ODES).
- Lourenço, L. & Mendes, R. (1999). *Percurso Sócio-Profissional dos Diplomados do IST (Projecto Alumni)*. Lisboa: Instituto Superior Técnico (Gabinete de Estudos e Planeamento - Núcleo de Avaliação Pedagógica).
- Lourenço, L. & Mendes, R. (2000). *Caracterização dos alunos finalistas de Eng. Electrónica e de Computadores: Avaliação formativa e expectativas profissionais*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Marques, A.P. (Coord.) (2006). *Mercados e estratégias de inserção de jovens licenciados – relatório intercalar*. Braga: Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho.
- Mendes, R., Rodrigues, J. & Lourenço, L. (2006). Relatório Final - Inquérito aos Alunos Trabalhadores-Estudantes. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Miranda, M. C. (2006). *Observatório de emprego de diplomados do ensino superior*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- OCES (2004). *O Sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Disponível em: <http://www.oces.mces.pt/docs/ficheiros/SistEnsSup9303.pdf> e acedido a 20 Junho de 2008.

- ODES - Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados no Ensino Superior (2001). *Apresentação do 1.º inquérito de percurso aos diplomados*. Disponível em: http://www.inofoor.pt/calendario/result_odes.html e acedido a 21 Junho de 2008.
- Sá, C. (2007). *Relatório: Empregabilidade e percursos de inserção profissional de licenciados em Economia da Universidade do Minho: 1995-2006*. Braga: Escola Superior de Economia e Gestão da Universidade do Minho.
- Sá, S., & Costa-Lobo, C. (2019). Evaluate the Pedagogical Practice of the Teachers of Higher Education: A Proposal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 61-76. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.004>
- Santos, M. & Vieira, C. (2005). *Diploma e Emprego*. Évora: Universidade de Évora.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [acedido em novembro de 2020].
- Taveira, M. C. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves & M.C. Taveira (2001). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens. Estudos sobre as relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia).
- Vieira D. & Coimbra J. L. (2005). Ensino superior - mundo do trabalho: Competências necessárias a uma transição efectiva. *Proc. Congresso Internacional Educação e Trabalho*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, C., Raposo, L. & Santos, M. (2008). *Relatório sobre os licenciados da Universidade de Évora*. Pró Reitoria para a Qualidade. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: a percepção de finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1).

QUALITY ASSESSMENT POLICIES IN HIGHER EDUCATION: TRAJECTORIES OF ISPGAYA DIPLOMATES

Abstract

This article is based on a data survey carried out within the scope of the permanent monitoring that ISPGAYA carries out on the academic and professional paths of its graduates, a procedure integrated in its Internal Quality System, meeting the requirements and assessment benchmarks of A3ES . A questionnaire built for this purpose, entitled: Questionnaire on the Academic and Professional Trajectories of ISPGAYA Graduates (QTAPDI), is used. This survey was attended by 120 students, from 7 different degrees, who completed their degrees in the 5-year period from 2015 to 2019. The quantitative and descriptive analysis concludes the adequacy of the institution's educational offer, also pointing out some points reflection to be included in the strategy of this training offer, realizing students' personal expectations, and meeting the demands of the regional labor market.

Keywords: Higher Education; Quality; A3ES; ISPGAYA.